

Importância do Braille no início do ciclo ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão

João Eduardo dos Santos Fernandes

Tese de Mestrado em Educação Especial – Especialização em problemas de Cegueira

Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Delgado Paiva

Junho, 2014



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Importância do Braille no início do ciclo ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão

João Eduardo dos Santos Fernandes

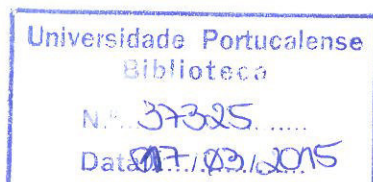
Tese de Mestrado em

Educação Especial – Especialização em problemas de cegueira

Orientação

Prof. ^a Dr. ^a Margarida Maria Ferreira Delgado Paiva

julho 2014



THE 533

ex. 1

BGUPT15030160

Dedicatória

Na altura de decidir a quem dedicar este trabalho, confesso que fiquei um pouco indeciso, pois receava ser injusto para algumas pessoas que sempre me acompanharam e apoiaram. Decidi, portanto, fazer uma retrospectiva tanto do meu percurso escolar como da evolução da minha cegueira.

Se é verdade que em relação ao percurso escolar tive sempre apoio, pelo menos até ao fim do Secundário, antigo 7º ano, também verdade, que na evolução da minha cegueira, para além do apoio médico na busca de uma solução, as pessoas que me rodeavam, família e amigos, não sabiam muito bem como ajudar. No entanto, tive sempre a sua presença nos momentos mais difíceis.

Quando decidi voltar a estudar, plagiando o nome de uma peça do dramaturgo Bernardo Santareno, Dr. Martinho para os cegos que frequentaram a Fundação Raquel e Martin Sain para fazerem a sua reabilitação, era português, cego, 27 anos de idade. A pessoa que sempre esteve ao meu lado neste meu percurso escolar foi a minha mulher Maria João. Por isso, para ela vai o meu primeiro agradecimento pelo esforço que fez, pois nem sempre o estudar e trabalhar ao mesmo tempo é um mar de rosas.

Para além dela, tinha a minha família: a minha mãe, o meu pai e os meus tios, alguns já falecidos, que sempre me criaram condições para poder continuar. Por isso, neste momento tão importante para mim, não queria deixar de lhes dedicar este meu / nosso trabalho.

Finalmente, não querendo parecer pretensioso gostaria de dedicar esta dissertação aos alunos cegos, com baixa visão e surdo cegos que literalmente andam a penar nalgumas escolas de referência deste país. Também uma palavra às suas famílias que na maior parte dos casos não sabem como reagir e não têm o apoio da escola, uma vez que nem ela muitas vezes sabe muito bem o que fazer.

1998
FUNDACIÃO RAQUEL E MARTIN SAIN
"Aparição"

Agradecimentos

Ao Professor António Vieira que conheci num seminário onde se debateram questões ligadas à deficiência e que foi o responsável pelo meu ingresso neste mestrado.

À Professora Margarida Paiva minha Orientadora de quem sempre tive apoio na análise do tema que me propus tratar e muita compreensão acerca de algumas opiniões um pouco radicais.

À minha amiga Albertina Santos por toda a ajuda e pelo incentivo.

Ao meu amigo e professor de Braille José António Baptista que me ensinou muito do que sei e me mostrou como encarar os problemas que derivam da deficiência visual de uma forma pragmática mas com paixão.

À minha amiga Delfina Gil que sempre acreditou no meu trabalho.

À minha colega Carla Fernandes pela solidariedade demonstrada no trabalho com as pessoas com deficiência da visão e pelos seus contributos para esta dissertação.

Ao meu colega Francisco Figueiredo pelo apoio incondicional a nível informático e pelos contributos no esclarecimento de algumas dúvidas surgidas no tratamento deste tema.

À minha colega Vera Morais pela disponibilidade em colaborar e pela visão prática que me transmitiu em relação ao tratamento deste tema.

À minha colega Filipa Lopes pela colaboração e paciência.

Às Professoras Joana Lopes, Sara Ramos, Sónia Guiomar, Isabel Anacleto e Magdalena Pelicano pela sua intervenção nas escolas onde trabalharam e trabalham no sentido de dotarem os seus alunos cegos e com baixa visão de ferramentas que lhes permitirão ser autónomos no futuro.

À minha Madrinha Ana Maria Pessoa pelo apoio e por estar sempre presente nos momentos difíceis.

À Maria do Carmo Rocha por todo o apoio ao longo destes quase trinta anos em que nos conhecemos.

Ao João Tavares pelo apoio na apresentação dos exemplos da Matemática presentes neste trabalho.

Ao meu sobrinho Daniel Cruz por toda a ajuda na informática

À ACAPO pelo empenho na defesa dos interesses dos deficientes visuais e por me permitir, através do meu trabalho, conhecer melhor a realidade que me propus analisar nesta dissertação.

Ao Clube de Judo do Porto por demonstrar que é possível atletas com deficiência da visão praticarem uma modalidade desportiva de uma forma inclusiva e de levar a prática do Judo a alunos cegos e com baixa visão a algumas Escolas de Referência.

A todos os que colaboraram comigo neste trabalho e que não foram referidos nestes agradecimentos.

Resumo

Hoje em dia, a autonomia dos jovens cegos e com baixa visão é muito reduzida. As competências Ler / Escrever são cada vez menos trabalhadas. No emprego de uma qualquer Linguagem com vista à estabelecer uma Comunicação, o pouco domínio destas competências faz com que a nível da escrita as Mensagens sejam mal compreendidas ou não compreendidas de todo. Uma das dificuldades é perceber até que ponto a substituição do “Ler” pelo “Ouvir Ler” é prejudicial para as crianças e jovens cegos e com baixa visão que frequentam a escola. Será que disciplinas como o Inglês, a Matemática ou o Latim são possíveis de desenvolver sem uma leitura efectiva? – Desde o século XVIII que Valentin Haüy, Charles Barbier e Louis Braille concluíram que não. A invenção dos seus sistemas de leitura táctil para os cegos veio revolucionar tudo o que até aí se sabia sobre a educação dos cegos. No sentido de avaliar o pensamento actual daqueles que fazem a escola do presente, são entrevistados cinco professores de apoio do grupo 930 e três Formadores de pessoas cegas e com baixa visão. Conclui-se que o Decreto-lei 3 de 2008 prevê um tipo de apoio que poderá ser, se aplicado, bom para os alunos cegos e com baixa visão. Acontece que, na prática, ele não é seguido por diversas vicissitudes que vão desde a má preparação dos professores de apoio até às restrições financeiras impostas pelo Ministério da Educação. Finalmente, são apresentadas algumas sugestões que em nosso entender poderão ajudar a solucionar este problema.

Palavras-chave: deficiência visual, leitura / escrita, Braille, autonomia, inclusão.

Abstract

Nowadays, the blind and visual impaired teenagers and young adults autonomy is greatly reduced. The Reading / Writing skills are becoming less and less worked. When a Language is used to establish communication, the insufficient knowledge of these skills makes writing messages misunderstood or not understood at all. One of the problems is to realize if the substitution of "Reading " by " Listening to Reading " represents a disadvantage to blind and visual impaired children and teenagers attending school. Is it possible to learn subjects such as English, Mathematics or Latin without an effective reading? - Since the eighteenth century that Valentin Haüy, Charles Barbier and Louis Braille concluded that it was not. The invention of their tactile reading systems represented a revolution in the blind and visual impaired education know-how. To assess the thinking of those who build the present day school, five 930 group teachers and three professional trainers of blind and visual impaired students were interviewed. We got the conclusion that decree law nr 3 of 2008 forecasts a support that may be, if applied, good for blind and visual impaired students. It happens that, in practice, it is not fulfilled due to several vicissitudes ranging from a 930 group teachers poor preparation to financial restrictions imposed by the Ministry of Education. Finally, we make some suggestions which we believe might contribute to this problem solution.

Keywords: visual impairment, reading / writing, Braille, autonomy, inclusion.

Índice

Introdução	8
Capítulo I Linguagem, Língua e Comunicação	11
1.1 A linguagem.....	11
1.2 O signo.....	11
1.3 Elementos da comunicação	12
Capítulo II As competências Ler / Escrever	15
2.1 Ler versus ouvir ler.....	15
2.2 Ler e ouvir ler nas várias áreas do conhecimento	16
2.2.1 A Língua Inglesa.....	16
2.2.2 A Matemática.....	18
2.2.3 O Latim.....	22
Capítulo III A leitura táctil	23
3.1 O acesso dos cegos à informação escrita.....	23
3.2 Valentin Haüy	24
3.3 Charles Barbier de la Serre.....	25
3.4 Louis Braille	26
3.5 Da sonografia de Barbier à grafia de Louis Braille.....	28
3.6 Comparando os dois.....	30
Capítulo IV Avaliação do desempenho na leitura e na escrita em jovens na Escolaridade Obrigatória e adultos maiores de 18 anos na Formação Profissional	33
4.1 Identificação dos problemas na leitura e na escrita	34
4.2 Entrevista a Professores do grupo 930 e a Formadores.....	34
4.3 Análise das entrevistas.....	37
Conclusão	75
Bibliografia	78
Anexos	80
Anexo 1 Sistema Braille.....	81
Anexo 2 Entrevistas	86
Anexo 3 Decreto-lei nº3 2008.....	121
Anexo 4 Transcrições em Braille de Matemática, Inglês e Latim	

“...a Conferencia Ibero-americana del Braille (Buenos Aires, Setembro de 1999) considerou que o Braille "constituye una de las bases de la identidad de las personas ciegas; que refuerza su autoestima, asegura su independencia y posibilita su integración" e "que por la significación que tiene en la personalidad e identidad de la persona ciega, el libre ejercicio del sistema braille es un derecho que debe protegerse y volverse accesible a todos".” (Reino, 2000)

Introdução

Desde há alguns anos a esta data, infelizmente muitos anos, que temos a noção de que o ensino das crianças e dos jovens cegos e com baixa visão se tem deteriorado. Esta realidade normalmente é mais visível quando estes jovens tentam aceder à formação profissional, ao mercado de trabalho ou ao ensino superior. Estes ambientes, necessariamente mais desprotegidos do que as escolas básica e secundária, trazem à luz do dia as enormes lacunas acumuladas durante a escolaridade obrigatória. Quando são confrontados com mundo real, que, como sabemos, não tem contemplações por ninguém e onde a sociedade é cada vez mais agressiva na disputa de lugares no mercado de trabalho e onde a competição obedece cada vez menos à Ética, não mostram qualquer qualificação para lidarem com esta doença global e frequentemente desistem da luta pelo direito que têm a ser cidadãos de corpo inteiro.

Esta falta de preparação deve-se principalmente à falta de autonomia. Como qualquer Ser Humano não deficiente, os deficientes da visão devem desenvolver a sua autonomia durante a infância e a adolescência. Se é verdade que as famílias têm de desempenhar neste processo um papel insubstituível, não é menos verdade que a escola tem a obrigação de proporcionar aos jovens que a frequentam as ferramentas necessárias para que estes possam aceder ao conhecimento e à informação de forma autónoma.

Não queremos dizer que a escola deve substituir a família, mas sim que tem por obrigação trabalhar com esta para que o jovem possa ter um desenvolvimento adequado. Em relação aos alunos com deficiência da visão, a sociedade não consegue colaborar com os pais no sentido de os ajudar a enfrentarem de forma correta uma situação que até ao aparecimento de um filho com um problema deste tipo não se punha, e como é natural, estão normalmente perdidos, mesmo porque geralmente não conseguem encarar a cegueira ou baixa visão do seu filho de uma forma mais pragmática e menos afectiva.

Numa época em que se alude à escola inclusiva para fazer crer a sociedade de que a inclusão é finalmente uma realidade, na prática, o que vemos é uma escola que pelo facto de ter restrições financeiras, de em muitos casos ter professores mal preparados, de não ter atempadamente os manuais em Braille de que os seus alunos precisam, de ter poucos professores para muitos alunos, não consegue responder de forma eficaz às necessidades da cegueira e da baixa visão, ou seja, não consegue ajudar a comunidade, os cidadãos com deficiência da visão e as suas famílias a ultrapassarem os problemas que se lhes colocam.

Há ainda uma realidade da qual não conseguimos fugir; os cegos que frequentaram a escola segregada têm competências sociais muito superiores a todos aqueles que frequentaram e frequentam a escola inclusiva. Podemos perguntarmo-nos porque é que isto acontece. A resposta, embora empírica, está ao alcance de qualquer pessoa que pense no assunto com seriedade; aqueles que frequentaram a escola segregada tiveram professores que

dominavam muito bem as disciplinas específicas que permitem a autonomia de qualquer pessoa cega ou com baixa visão. O Professor Jorge Barbosa, num seminário que decorreu na Universidade Portucalense em 2013 afirmou: “O conceito de deficiência refere-se, por seu turno, ao resultado da ação conjugada de um conjunto de barreiras sociais e físicas (ambientais) que impedem as pessoas com incapacidades de participarem em situações de igualdade com as pessoas sem incapacidades.”

De acordo com o que escreveu o Professor Jorge Barbosa e com a realidade que temos perante nós todos os dias, concluímos facilmente que a falta de autonomia é directamente proporcional à dificuldade de inclusão.

As disciplinas específicas que qualquer pessoa com deficiência da visão deve dominar para diminuir a sua dependência de terceiros são: o Braille, a Orientação e Mobilidade, as Tecnologias da Informação e da Comunicação e as Atividades da Vida Diária. Estas áreas vêm aumentar a autonomia e por consequência, de acordo com Jorge Barbosa, diminuir os constrangimentos provocados pela deficiência, e Não devemos pensar que as Tecnologias da Informação e da Comunicação podem substituir todas as outras principalmente o Braille.

Julgamos que é consensual afirmar que a leitura e a escrita são essenciais a qualquer pessoa. Quando pensamos em alguém analfabeto encaramo-lo com alguma piedade e rapidamente, de forma quase instintiva, excluimo-lo do convívio social. Uma das prioridades de qualquer governo de um país subdesenvolvido ou emergente é acabar com o analfabetismo, uma vez que, e nunca é demais dizê-lo, este é causa de exclusão social. Se isto é verdade para a maioria da sociedade, porque não deverá sê-lo também para os cegos? O domínio do Braille, e por consequência da escrita e da leitura, indica que aquela pessoa tem autonomia. Se domina o Braille também domina muito provavelmente outras áreas específicas da deficiência da visão. Tim Cranmer escreveu: “É um facto lamentável, e muitas vezes repetido hoje em dia, que setenta por cento dos cegos estejam desempregados ou sub-empregados. É também um facto, infelizmente repetido poucas vezes, que noventa por cento dos cegos que lêem Braille trabalham em bons empregos.” (Cranmer, 2000)

Será lógico, portanto, considerarmos que a deficiente aprendizagem do Braille na escola vai produzir uma factura que o cidadão com deficiência da visão irá pagar ao longo de toda a sua vida.

Neste trabalho pretendemos, mediante entrevistas a professores dos ensinos básico e secundário e a formadores que preparam formandos com deficiência da visão para a integração no mercado de trabalho, discutir as consequências e sistematizar as causas dos insucessos dos jovens cegos e com baixa visão no acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

No primeiro capítulo é feita uma análise do que é a Linguagem, a Língua e das várias competências necessárias ao seu domínio. Aqui as competências Ouvir, Falar são preteridas em relação ao Ler, Escrever, uma vez que queremos analisar os problemas suscitados com a leitura e a escrita das pessoas com deficiência da visão. No sentido de reforçar esta análise é

apresentada a Teoria da comunicação para reforçar a importância do domínio dos códigos utilizados para comunicar.

No segundo capítulo é feita uma análise e são desenvolvidas algumas considerações acerca do Ler contraposto ao Ouvir ler. São dados exemplos de várias áreas do saber nomeadamente: a Literatura, as Línguas Estrangeiras, o Latim e a Matemática. Pretendemos demonstrar a impossibilidade de um desempenho proficiente nestas matérias se apenas se Ouvir ler.

Daqui derivamos para a Leitura tátil. É apresentada uma breve história deste tipo de leitura iniciada no século XVIII e que felizmente chegou aos nossos dias. Valentin Haüy, Charles Barbier e Louis Braille foram os responsáveis pela educação dos cegos em França desde 1784. É realçado o contributo que deram, não só pelos sistemas que imaginaram e puseram em prática, mas também pela compreensão da psicologia das pessoas com deficiência da visão no que diz respeito em colocar-lhes ao alcance dos dedos aquilo que para os outros estava ao alcance da visão, como afirma Salgado Baptista a tornar tangível aquilo que era visível.

Depois desta apresentação teórica são analisados os resultados de uma entrevista qualitativa a cinco professores dos ensinos básico e secundário e a três formadores, que contactam com jovens durante o percurso escolar e na formação profissional. Nestas entrevistas é feita a análise das causas do insucesso escolar nos 2º e 3º ciclos e no Secundário e na Formação Profissional e no acesso ao mercado de trabalho posteriores à escolaridade obrigatória. Chamamos a atenção para o facto de todos os entrevistados conhecerem a Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a Grafia Matemática Braille.

Finalmente apresentamos a Conclusão onde serão também feitas algumas sugestões para a resolução dos problemas aqui levantados. O presente trabalho termina com a Bibliografia seguida de quatro anexos onde estarão o Sistema Braille, a transcrição das entrevistas a oito Sujeitos, o Decreto-lei 3/2008 e a aplicação prática, em Braille, de algumas expressões matemáticas.

Colocámos, assim, a seguinte pergunta de partida:

Poder-se-á atribuir a falta de autonomia no acesso à informação escrita e à cultura por parte dos jovens cegos e com baixa visão que pretendem aceder ao mercado de trabalho e ao ensino superior a uma aprendizagem deficiente ou tardia do sistema Braille?

Capítulo I

Linguagem, Língua e Comunicação

1.1 A linguagem

A sociedade humana assenta na Comunicação entre os indivíduos que a compõem. As formas de Comunicação são diversas, quer dizer, que os Homens utilizam vários tipos de linguagem. Quando se fala de linguagem, estamos a referir-nos a sistemas organizados de significação como por exemplo uma língua falada e escrita, o Código da Estrada, as notações de uma classificação numa biblioteca ou o Código Morse. Assim, a LINGUAGEM é “um conjunto complexo de processos — resultado de uma certa actividade psíquica profundamente determinada pela vida social — que torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma LÍNGUA qualquer. Usa-se também o termo para designar todo o sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma LINGUAGEM.” (Cunha; Cintra, 1984).

A vida social implica a comunicação, não só através da língua, mas também através de outros códigos estabelecidos pelo Homem. Estes códigos são na sua esmagadora maioria visuais como por exemplo sinais de trânsito e sinalética de saídas de emergência, e auditivos como por exemplo alarmes de incêndio e o aviso sonoro das paragens nos transportes públicos. Estamos, portanto, sujeitos a diversas formas de comunicação que preenchem as nossas vidas quotidianamente. A esmagadora maioria das mensagens codificadas que recebemos vêm através da visão e da audição. Aliás, estes são os únicos sentidos que permitem a comunicação à distância, havendo talvez uma prevalência da visão. Esta dá maior segurança ao recetor da mensagem, e de certa forma esconde a informação que lhe vem dos outros sentidos, por exemplo, quando aparece alguém conhecido só o identificamos depois de o vermos. No entanto, se prestássemos atenção à informação que nos vem da audição, saberíamos quem era a pessoa antes de a vermos pelo som produzido ao andar. Isto pode ser facilmente demonstrado por qualquer pessoa cega, que não tendo o sentido da visão aproveita por inteiro o sentido da audição. A nossa comunicação está, portanto, assente em sons e grafismos que em muitos casos se completam.

1.2 O signo

O signo é a unidade de significação mais pequena de uma língua e existe na língua falada e na língua escrita.

São necessárias quatro competências para dominar uma língua: ouvir, falar e ler, escrever. A língua falada é composta por fonemas, que dispostos numa determinada sequência formam signos (palavras) e a língua escrita é composta por grafemas que dispostos numa determinada sequência também formam signos (palavras). O mesmo signo pode ser falado ou escrito.

Desde Ferdinand Saussure que se considera o signo como uma entidade que pode tornar-se sensível, e para um grupo definido de utentes, marca uma ausência nela própria. À parte do signo que se pode tornar sensível chama-se significante. A parte ausente chama-se significado. A relação entre elas chama-se significação.

O significante é composto por fonemas na língua falada e por grafemas na língua escrita, e tanto o significado como o significante não podem ser dissociados, pois fazem parte de uma mesma realidade, ou seja, de uma mesma língua.

Se um português que não conheça a língua alemã tentar ler um texto escrito neste idioma, terá apenas acesso ao significante. Isto quer dizer que não conhece o significado das palavras, signos, e que, portanto, não compreende a mensagem, tornando a comunicação impossível. Do mesmo modo, um falante de uma língua que não leia não conhece os grafemas, o significante das palavras escritas, não podendo por isso identifica-las num texto.

“O significado, diremos nós tautologicamente, não existe fora da sua relação com o significante — nem antes, nem depois, nem em parte alguma; é o mesmo gesto que cria o significante e o significado, conceitos que não podemos pensar um sem o outro. Um significante sem significado é simplesmente um objecto, é mas não significa...” (Ducrot; Todorov, 1982)

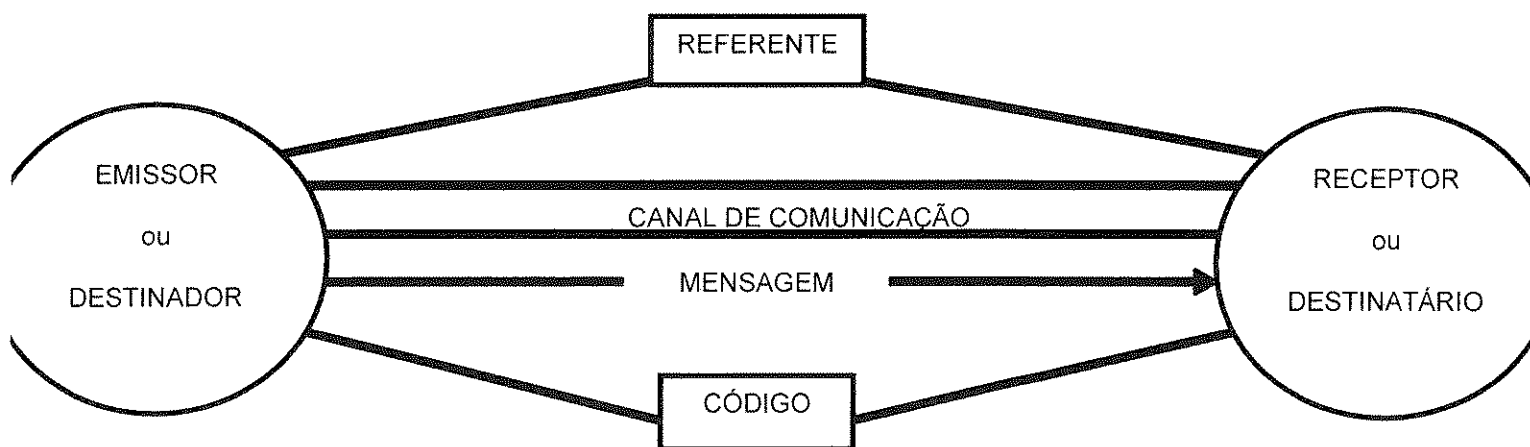
1.3 Elementos da comunicação

As sociedades assentam na Comunicação. Hoje, o que se passa no mundo está ao alcance de qualquer pessoa em poucos segundos. Este facto faz com que os diversos estados seja qual for a sua organização – ditaduras ou democracias – tentem controlar a Comunicação. Não nos referimos apenas à Comunicação Social, mas sim a toda a “Comunicação”. Nalguns estados este controlo é mais musculado, noutros é mais suave, digamos mais inteligente. Esta “guerra” de Comunicação é visível em qualquer conflito diplomático ou mesmo nas guerras. Desde a II Guerra Mundial que a maioria dos cidadãos se apercebeu que a importância da Comunicação levava inclusivamente à criação de Ministérios ou de Secretarias de Estado encarregadas da chamada “propaganda”. Os famosos “opinion makers” invadem as nossas casas diariamente através da televisão, da rádio, dos jornais, dos livros, enfim através de tudo o que implica a Comunicação entre Seres Humanos. É seguro afirmar que não vivemos sem Comunicação.

Esta implica que tanto o Emissor, aquele que emite a Mensagem, como o Recetor ou Destinatário, aquele que recebe a mensagem, conheçam o código utilizado. Se tal não acontecer, a Mensagem não é entendida e a Comunicação não se realiza. O sucesso da Comunicação assenta, por isso, no conhecimento da Linguagem utilizada pelos indivíduos envolvidos.

O esquema que se segue ajuda a compreender melhor as relações entre os diversos elementos da Comunicação.

ESQUEMA DA COMUNICAÇÃO



(Vanoye,1983)

Elementos da Comunicação

- Emissor: aquele que produz a mensagem, pode ser um indivíduo ou um grupo;
- Recetor ou Destinatário: aquele que recebe a Mensagem, pode ser um indivíduo ou um grupo;
- Mensagem: é o objeto da comunicação e é constituída pelo conteúdo de informações transmitidas;
- Canal de comunicação: é a via de circulação das mensagens e pode ser definido, de modo geral, pelos meios técnicos aos quais o Emissor tem acesso para encaminhar a sua Mensagem;
- Código: é um conjunto de signos e regras de combinação destes signos que o Emissor utiliza para codificar a sua mensagem e que é do conhecimento do Destinatário que através da sua descodificação compreende o conteúdo da Mensagem;

- Referente: é constituído pelo contexto, pela situação e pelos objetos reais aos quais a mensagem remete.

Definidos os conceitos de Linguagem, de Signo e apresentado o esquema da Teoria da Comunicação na sua generalidade, vamos centrar-nos no que diz respeito à Comunicação Escrita e aos problemas que esta levanta para as pessoas com deficiência da visão.

Capítulo II

As competências Ler / Escrever

2.1 Ler versus ouvir ler

Quando se fala de “Ler” e de “Ouvir ler” não estamos necessariamente a colocar estas duas formas de aceder a conteúdos escritos em oposição. “No entanto, queremos sublinhar desde já que, ao contrário do que poderia parecer, não é nosso propósito repudiar o ouvir ler em favor do ler.” (Oliva, 2005). Estas formas de leitura podem ser consideradas complementares: “É certo que preferimos ler, mas reconhecemos que ouvir ler constitui um importante recurso complementar da leitura e, por outro lado, representa a única alternativa viável para todos aqueles que se encontram impossibilitados de ler Braille ou não podem atingir na leitura a fluência necessária a um aproveitamento minimamente satisfatório.” (Oliva, 2005)

Esta questão não tem sido pacífica, e parece-nos longe de poder estar encerrada. Se recuarmos a 1971 ano em que apareceu no Porto, por mão da Dr.^a Fernanda de Brito, a Biblioteca Sonora, instalada na Biblioteca Pública Municipal do Porto, com o objectivo de proporcionar a todos aqueles que estando privados da visão não conseguiam aceder a conteúdos necessários à sua vida escolar ou privada de uma forma célere, constatamos que a questão “Ler” versus “Ouvir ler” já despertava paixões exacerbadas. Os adeptos da leitura Braille viam aquele serviço, não como um complemento, mas sim como um concorrente. É óbvio que não podemos encarar o problema de modo tão radical. Tanto o “Ler” como o “Ouvir ler” têm lugar na vida das pessoas cegas e com baixa visão.

Como escreveu Filipe Oliva em 2005, se pensarmos em todos aqueles que não conseguem uma fluência na leitura do Braille que lhes proporcione um entendimento do conteúdo a que querem aceder, por terem qualquer problema que lhes afecte a sensibilidade táctil ou por que tenham cegado tarde e consigam apenas aprender e pôr em prática o hoje chamado “Braille funcional”, Braille para a vida diária, concluímos que o “Ouvir ler” em suporte sonoro ou digital é uma solução. Por este motivo, não devemos, em meu entender, ser “fundamentalistas” e perceber que cada uma destas formas de acesso a conteúdos escritos tem o seu lugar. Aliás, a História tem-nos ensinado que as soluções para ultrapassar os problemas que advêm da cegueira não são únicas, devendo a sua escolha depender de caso para caso. Apesar de na Antiguidade se privilegiar a leitura em voz alta por diversos motivos entre os quais a iliteracia, a leitura silenciosa também era praticada. Mais recentemente, no século XX, era uso em Portugal, principalmente longe dos grandes centros urbanos, grupos de pessoas reunirem-se aos serões para ouvirem alguém ler. Atenemos a passagem que se segue do conto “Sésamo” de Miguel Torga no qual o Raúl deslumbrava os presentes com a sua leitura:

"Abre-te, Sésamo! – gritava, o Raul, no meio do silêncio pasmado da assistência.

A fiada estava apinhada naquela noite. Mulheres, homens e crianças. As mulheres a fiar, a dobar ou a fazer meia, os homens a fumar e a conversar, e a canalhada a dormir ou nas diabruras do costume. Mas chegou a hora do Raul e, como sempre, todos arrebitaram a orelha às histórias do seu grande livro. Em Urros, ao lado da instrução da escola e da igreja, a primeira dada a palmatoadas pelo mestre e a segunda a bofetões pelo prior, havia a do Raul, gratuita e pacífica, ministrada numa voz quente e húmida, que ao sair da boca lhe deixava cantarinhas no bigode.

"- Abre-te, Sésamo! – E o antro, com seu deslumbrante recheio, escancarou-se em sedutor convite..."

As crianças arregalavam os olhos de espanto. Os homens estavam indecisos entre acreditar e sorrir. As mulheres sentiam todas o que a Lamega exprimiu num comentário:

- O mundo tem cousas!..." (Torga, 1945)

Apesar de esta passagem não poder constituir prova objectiva do que queremos dizer com "ouvir ler", serve para ilustrar aquilo que se pretende quando se distingue "Ler" de "Ouvir ler". Nos casos em que se ouve ler conseguimos aceder apenas aos conteúdos.

2.2 Ler e ouvir ler nas várias áreas do conhecimento

O exemplo apresentado no ponto anterior refere-se a um texto literário. Neste tipo de textos o conteúdo não se perde pelo facto da leitura ser em voz alta. O leitor ouvinte apreende o conteúdo mas não aprende a grafia das palavras, o significante dos signos. Se tentarmos aplicar o mesmo modo de leitura em voz alta a outras áreas do saber, os resultados não serão os mais desejáveis. Vamos agora ver o que acontece se aplicarmos este meio complementar da leitura ao Inglês, ao Latim e à Matemática.

2.2.1 A Língua Inglesa

Como sabemos a Língua Inglesa não tem uma correspondência fonética entre a oralidade e a escrita, como acontece nas línguas latinas. Por este motivo, muitas vezes é necessário soletrar nomeadamente nomes próprios se queremos que alguém os escreva. Atenemos num exemplo dado por Tim Cranmer no seu trabalho "Um contributo para a pesquisa sobre a leitura do Braille e a percepção táctil":

"Cito agora um caso pontual:

- A entrevista que eu dei para o programa de televisão "Sixty Minutes" durou mais ou menos 4 horas. Quando o programa foi para o ar, a minha participação durou apenas um momento. Uma grande parte dessa breve aparição frente às câmaras focou o nome de Lesley Sthal escrito em Braille num Braille Lite. As minhas mãos foram focadas lendo, enquanto eu falava "LESLEY, STHAL". Não foi feita qualquer referência ao facto de eu ter perguntado à anfitriã como se soletrava o seu nome, pois nunca o tinha visto escrito." (Cranmer, 2000)

Citamos agora um exemplo surgido numa aula de Inglês a alunos que pretendiam fazer o nono ano através de Unidades Capitalizáveis. Apesar de não serem alunos cegos os seus hábitos de leitura não iam além dos jornais desportivos, e era impensável que lessem Inglês. O exemplo refere-se à forma como um deles escreveu a expressão "Thank you" e a forma foi "tanquio". Isto quer dizer que ele escreveu como ouviu. Se colocarmos estas duas formas, uma certa e a outra errada, num computador apenas com leitura através de voz sintetizada elas soam praticamente da mesma forma. Portanto, quem apenas ouve ler e não lê nunca saberá como se escreve esta expressão ou qualquer outra da Língua Inglesa.

Para reforçar esta ideia, vamos apresentar mais um exemplo. Os alunos que aprendem inglês têm geralmente muita dificuldade na forma como se constroem a negativa e a interrogativa em inglês, uma vez que em português não precisamos de utilizar verbos auxiliares, nem temos de mudar a posição dos elementos da frase.

Vamos utilizar uma frase simples:

A Rita canta muito bem.

Negativa

A Rita não canta muito bem.

Para formar a negativa colocou-se apenas o advérbio de negação "não" antes do verbo. Os restantes elementos da frase mantiveram-se no mesmo lugar e não foi efectuada qualquer alteração ao tempo verbal (canta) mantendo-o na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

A mesma frase em Inglês:

Rita sings very well.

Negativa

Rita doesn't sing very well.

Aqui tivemos que proceder a várias alterações. Em primeiro lugar introduziu-se na frase o auxiliar “does” mais o advérbio de negação “not” antes do verbo que se está a conjugar. Este, que se encontrava no presente e na terceira pessoa do singular, passou para o infinito pelo facto de se ter introduzido o auxiliar. Além de tudo isto o auxiliar “does” e o advérbio de negação “not” contraíram-se e ficaram ligados por um apóstrofe. Consideramos que é totalmente impossível alguém conseguir perceber estas modificações sem as “ler”. Podemos aprender a falar, mas se não lermos nunca aprendemos a escrever.

2.2.2 A Matemática

Quando nos referimos à leitura de expressões matemáticas, que para além da compreensão da leitura propriamente dita da respectiva expressão implica uma resolução do exercício apresentado, levantam-se dois problemas: o modo ou o suporte em que vai ser resolvido o exercício proposto, e a forma como o aluno, se se trata de um aluno do Básico ou Secundário, vai poder consultar os passos já desenvolvidos na resolução do dito exercício.

Para demonstrar estas duas dificuldades, decidimos apresentar dois exemplos de expressões matemáticas, cada uma em texto corrido, tentando imitar o mais correctamente possível o efeito de uma leitura em voz alta, e da forma habitual na Matemática que se ensina na escola.

Fórmula resolvente:

X igual a menos b mais ou menos raiz quadrada de b ao quadrado menos quatro ac sobre dois a

Pensamos que ninguém normovisual que estude ou perceba Matemática tentará substituir as letras a, b e c pelos respectivos valores se lhe apresentarem uma Fórmula resolvente desta forma:

- Quatro x ao quadrado mais dois x mais um igual a vinte e cinco
- A igual a quatro
- B igual a dois
- C igual a menos vinte e quatro

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$4x^2+2x+1=25$, onde $a=4$, $b=2$ e $c=-24$ (1-25).

- O mesmo se passará com o Sistema de equações que se segue:

Abrir chavetas, cinco x menos quatro y igual a vinte e

dois x mais três y igual a oito

Equivale a

Abrir chavetas, cinco x igual a vinte mais quatro y e

dois x mais três y igual a oito

Equivale a

Abrir chavetas x igual a vinte mais quatro y tudo sobre cinco e

...

Equivale a

Abrir chavetas, x igual a vinte sobre cinco mais quatro y sobre cinco e

...

Equivale a

Abrir chavetas, x igual a quatro mais quatro y sobre cinco e

...

Equivale a

Abrir chavetas ... e ...

Dois vezes abre parêntesis quatro mais quatro y sobre cinco fechar
parêntesis mais três y igual a oito

Equivale a

Abrir chavetas ... e

Oito mais oito y sobre cinco mais três y igual a oito

Equivale a

Abrir chavetas ... e

Oito y sobre cinco mais três y igual a oito menos oito

Equivale a

Abrir chavetas ... e

Oito y sobre cinco mais três y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas ... e

Vinte e três y sobre cinco igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas ... e

y igual a zero vezes cinco sobre vinte três y

Equivale a

Abrir chavetas ... e

y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas x igual a quatro mais quatro y sobre cinco e

y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas, x igual a quatro mais abrir parêntesis quatro vezes zero
sobre cinco fechar parêntesis e

y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas, x igual a quatro mais zero sobre cinco e
y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas x igual a quatro mais zero e
y igual a zero

Equivale a

Abrir chavetas x igual a quatro e
y igual a zero

$$\Rightarrow \begin{cases} 5x - 4y = 20 \\ 2x + 3y = 8 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 5x = 20 + 4y \\ \hline \end{cases}$$

$$\Rightarrow \begin{cases} x = \frac{20 + 4y}{5} \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = \frac{20}{5} + \frac{4y}{5} \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 4 + \frac{4y}{5} \\ \hline \end{cases}$$

$$\Rightarrow \begin{cases} 2 \cdot \left(4 + \frac{4y}{5}\right) + 3y = 8 \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 8 + \frac{8y}{5} + 3y = 8 \\ \hline \end{cases}$$

$$\Rightarrow \begin{cases} \frac{8y}{5} + 3y = 8 - 8 \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{8y}{5} + 3y = 0 \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{23y}{5} = 0 \\ \hline \end{cases}$$

$$\Rightarrow \begin{cases} y = 0 \cdot \frac{5}{23y} \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} y = 0 \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \text{voltemos agora a expressão em } x$$

$$\Rightarrow \begin{cases} x = 4 + \frac{4y}{5} \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 4 + \frac{4 \cdot 0}{5} \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 4 + \frac{0}{5} \\ \hline \end{cases}$$

$$\Rightarrow \begin{cases} x = 4 + 0 \\ \hline \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 4 \\ y = 0 \end{cases}$$

A Matemática assim apresentada faz-nos regredir até ao século XVI altura em que se concluiu que para a evolução desta importante área do saber era necessário substituir o texto corrido por símbolos.

Se não queremos fazer com que as nossas crianças e jovens cegos regridam até ao século XVI devemos ensinar-lhes Grafia Matemática Braille desde o início.

2.2.2.3 O Latim

Se a maioria dos alunos cegos e com baixa visão que decidem seguir os seus estudos no ensino superior são alunos de letras, é natural que venham a ter Latim mais cedo ou mais tarde e, sem um bom domínio do Braille tal tarefa é impossível. O Latim, como sabemos, não é uma língua viva, o que quer dizer que já não é falada. Sendo assim, só existe uma maneira de aprender Latim, que é através da escrita. Esta implica leitura. Se um aluno, cego não domina o Braille tal tarefa é impossível. Atentemos no seguinte exemplo retirado do Compêndio de Gramática Latina:

“Esta **construção impessoal** emprega-se...

...Como **complemento directo** de verbos

a) **declarativos** (dico, aio, affirmo, nego, scribo, narro, memoriae prodo/trado, fertur, ferunt, fama est/fert)

Mercurius dicit illum non esse Sosiam

Mercúrio diz que aquele não é Sósia

Mercurius dicit se ipsum esse Sosiam

Mercúrio diz que ele próprio é Sósia” (Figueiredo, Almendra, ...)

Se pensarmos que numa disciplina como o Latim é necessária muita análise textual, se pensarmos que essa análise textual necessita de identificar as declinações para determinar o valor sintático das palavras e se pensarmos que este pequeno exemplo deverá ser utilizado durante uma aula, concluímos facilmente que a leitura efectiva é imprescindível, não é possível “ouvir ler”.

Capítulo III

A leitura táctil

3.1 O acesso dos cegos à informação escrita

Em todo o mundo, até ao século XIX, o acesso das pessoas com deficiência da visão a conteúdos escritos era nulo. Os cegos passaram ao lado de todas as revoluções culturais. Aqueles que estavam estigmatizados pela sua deficiência, estavam-no também pela sua ignorância. Viviam de esmolas e da comisseração da sociedade, pois ninguém acreditava nas suas capacidades. Isto não é estranho, se nos lembrarmos que uma deficiência como a cegueira arredava quem a carregava, e antes do século XIX era um fardo muito pesado, de tudo o que era informação escrita. Se considerarmos que a partir do século XVIII a forma mais importante de passar o testemunho de uma cultura de geração para geração era o documento escrito, basta atentarmos no Romanceiro de Almeida Garret, que compila muitos textos populares até aí transmitidos oralmente, compreendemos que as pessoas com deficiência da visão não tinham qualquer acesso a esta forma de guardar conteúdos e de os fazer chegar mais longe no tempo. Apesar disto, no século XVIII, em Portugal, houve um caso bastante curioso e nada pacífico na relação dos cegos com os livros. Entre 1763 e 1766 a “Irmandade do Menino Jesus dos Homens Cegos” teve um conflito com a Corporação dos Livreiros pelo facto dos cegos da irmandade venderem livros porta a porta. Os livreiros pretendiam que os cegos se limitassem a vender “folhinhas” e “livrinhos”. Para se ter uma ideia da reputação da inteligência dos cegos, transcreve-se parte da consulta da Mesa de Desembargo do Paço ao rei para que decidisse sobre este assunto:

“... porque não era de fé que fosse de muita piedade haver Cegos que vendessem relações e livrinhos e que por cauza disto contendiam com os Livreiros; em segundo lugar ponderaria se seria util que vendessem somente os da Corporação dos Cegos aquellas relaçãoens, papeis avulços e livrinhos, ou se aliás seria mais util que vendessem todo o genero de livros em beneficio dos coriozos que recebem a comodidade de comprarem em sua caza muitos bons livros de que não tinham noticia e que aliás não comprariam, sem fazer embaraço o prejuizo, aos nossos Livreiros, os quaes regularmente entre nós erão tão inteligentes como os Cegos, e simplicissimos encadernadores...” (Guedes, 1987).

Por aqui se vê a relação dos cegos com a cultura. Felizmente, que no século XIX, mais concretamente no ano 1837, as pessoas com deficiência da visão começaram a contar com uma arma que lhes permitia aceder à cultura e produzir os seus próprios escritos. A partir desta altura, a tecnologia começou a evoluir, tanto a específica (máquinas Braille, mais recentemente o computador), como a não específica (rádio, televisão), permitindo que este panorama se mudasse gradualmente. No entanto, para quem estiver mais desatento é natural que muita desta evolução passe despercebida, e continue a considerar

as pessoas cegas, surdo cegas e com baixa visão como pesos mortos na sociedade.

3.2 Valentin Haüy

Até ao século XVIII a educação dos cegos nunca tinha sido encarada de uma forma sistemática e séria. Como já referimos, as pessoas com deficiência da visão tinham passado ao lado de todas as revoluções culturais, como por exemplo a imprensa de Gutenberg. Estas não podiam aceder a qualquer tipo de informação escrita, e partindo do princípio que para dominar convenientemente uma língua são necessárias quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever, é legítimo considerarmos que, no caso dos cegos, este domínio ficava reduzido a metade. Estavam assim condenados a viver numa sociedade que não os compreendia, que não lhes dava qualquer alternativa de acesso à cultura e portanto podiam ser considerados um peso morto para o grupo a que pertenciam e para as suas famílias.

Em 1784, Valentin Haüy (1745-1822), influenciado por um espectáculo degradante a que assistiu na feira de Sto. Ovídeo, em Paris, onde um empresário sem escrúpulos explorava um grupo de cegos, que divertiam multidões de espectadores com as figuras caricatas que faziam no palco, compreendeu que a única maneira de acabar com cenas daquele tipo era dar aos cegos a possibilidade de terem acesso à cultura. Haüy fundou a sua escola para cegos influenciados pelas filosofias sensistas, segundo as quais todo o conhecimento vinha através dos sentidos antes de ser purificado pela razão.

... Assim, e estando os cegos privados da visão, era necessário fazer-lhes chegar a informação através dos outros sentidos: "Valentin Haüy entendeu que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível" (Baptista, 2001). O seu método de ensino consistia em dar aos seus alunos a possibilidade de conhecerem as letras e algarismos através do tacto, fornecendo-lhes caracteres em relevo, cópias exactas dos caracteres a tinta. Para os exercícios de escrita, eram utilizados caracteres móveis, semelhantes aos da imprensa, com os quais os cegos compunham palavras, frases e escreviam números. Podemos considerar que estes procedimentos não passavam de meros exercícios de ortografia, pois este método não lhes possibilitava a conservação do que era escrito nem o acesso à informação escrita existente. Além dessa aprendizagem, os alunos da sua escola recebiam também formação profissional, que consistia em trabalhos artesanais possíveis de executar através do tacto.

A escola de Haüy passou por várias vicissitudes, nomeadamente durante a Revolução Francesa, altura em que a aristocracia e os seguidores de Voltaire foram perseguidos. Apesar de todos estes problemas, a escola manteve-se e viria a receber mais tarde, em 1819, Louis Braille, aquele que foi um dos seus mais brilhantes alunos, inventor do sistema de leitura e escrita que os cegos de todo o mundo utilizam ainda hoje, 170 anos depois.

Podemos retirar desta experiência algo que ainda hoje é válido; o acesso à cultura e o trabalho são as armas mais importantes que as pessoas com deficiência da visão têm ao seu dispor para se integrarem na sociedade.

3.3 Charles Barbier de la Serre

Charles Barbier de la Serre, filho de um Fiscal das Quintas Reais, nasceu em Valenciennes, em 18 de Maio de 1767. Em 1782 ingressou numa escola militar de onde saiu oficial de artilharia.

Numa França permanentemente em guerra as comunicações eram essenciais. Estávamos no tempo do telégrafo dos irmãos Chappe. As comunicações militares deviam ser não só rápidas, mas também indecifráveis no caso de serem interceptadas.

Desde o início da sua carreira que Barbier se interessou pela codificação das mensagens, e em 1808 publica o "Tableau d'Expédiographie". No ano seguinte é a vez de editar os "Principes d'Expéditive Française pour Écrire aussi vite que la Parole". Esta última brochura descreve um processo dito "de escrita cortada para substituir a pena ou o lápis e fazer várias cópias simultaneamente sem traçar os caracteres" (Henri, 1952). A referida escrita estava ao alcance do tato e podia facilmente ser traçada a canivete. O oficial de artilharia Barbier apercebeu-se das vantagens de elaborar um código que permitisse redigir as mensagens sem luz e que se pudessem ler no escuro com os dedos.

Em 16 de Outubro de 1823, Charles Barbier escreveu ao Secretário Perpétuo do Instituto:

"Tenho a honra de solicitar a vossa intervenção junto do Instituto Real para pedir para ser autorizado a fazer perante ele a experiência prática de um novo processo através do qual a instrução privada dos cegos, tornada extremamente simples, é posta ao alcance dos pais menos afortunados que, doravante, poderão eles próprios instruir os seus filhos. Estes resultados, que devem aliviar a existência moral de numerosos desafortunados das suas meditações, poderão em parte tornar-se úteis à sociedade fazem-me ter esperança, senhor..." (Henri, 1952)

Esta experiência foi levada a cabo da seguinte forma: Foram colocados dois indivíduos em salas separadas com a presença de dois comissários que fariam posteriormente o relatório da dita experiência. Um dos indivíduos redigiu uma mensagem que foi levada ao outro que se encontrava na outra sala e ele decifrou-a sem dificuldade. Possivelmente a experiência foi realizada mais do que uma vez. Os comissários escreveram no seu relatório: "A escrita vulgar", dizem, "é a arte de falar aos olhos; a que o Sr. Charles Barbier inventou é a arte de falar ao tacto". (Henri, 1952)

O resultado era o reconhecimento da superioridade, para o tacto, dos pontos em relação às linhas contínuas. Estas, com as suas curvas e com a complexidade das suas relações tornam-se na maior parte dos casos indecifráveis.

Esta ideia levou décadas a impor-se. É preocupante que ainda hoje, quase duzentos anos depois, ainda subsista esta dúvida em espíritos com responsabilidades na educação dos cegos.

A partir deste momento, Barbier continuou a desenvolver o seu método de leitura táctil, e foi graças a ele, como aliás reconheceu o próprio Louis Braille, que a educação dos cegos passou a contar com um método onde aquilo que era “visível se tornou tangível” (Baptista, 2001 ...)

3.4 Louis Braille

Louis Braille, filho de Simon René Braille e Monique Baron.

Nasceu em Coupvray, aldeia situada a leste de Paris, em 4 de Janeiro de 1809. O seu pai era o correeiro da aldeia e Louis, como era natural costumava brincar na oficina do pai. Em 1812, ao tentar imitar o pai, feriu-se num dos olhos com uma faca, tinha então três anos de idade. Passado algum tempo, a infecção atingiu o outro olho e Louis ficou totalmente cego.

Depois deste infortúnio, os seus pais, ao invés de o entregarem à protecção dos irmãos mais velhos, tentaram fazer com que o seu filho fosse o mais independente possível. Achamos curioso o modo como duas pessoas que viviam numa aldeia em pleno século XIX tinham uma noção tão marcada daquilo que uma pessoa cega necessita. Decidiram colocar o pequeno Louis na escola. É certo que ele se limitaria a acompanhar as aulas sem poder ler ou escrever, mas isso decerto não o impediu de adquirir conhecimentos. Para além disto, Louis teve também a vantagem de poder conviver com as outras crianças da aldeia, com as quais decerto brincou.

Paralelamente à escola, o seu pai colocou-o na sua oficina a fazer franjas para os arneses, trabalho que terá contribuído grandemente para melhorar a sua destreza manual.

Simon Braille já tinha ouvido falar da escola de Valentin Hauy e durante algum tempo, depois de alguma hesitação decidiu-se pelo internamento do seu filho no Instituto Real dos Jovens Cegos em 15 de Janeiro de 1819. Esta decisão viria no futuro mudar totalmente a vida de Louis e dos cegos de todo o mundo. A este propósito um dos seus amigos, Coltat, na cerimónia de inauguração do busto de Louis Braille, viria a declarar:

“E aconteceu! O seu destino mudou por completo! Foi como se tivesse iniciado uma nova vida! Das trevas da ignorância, da indiferença profunda e funesta, que são quase sempre o triste apanágio dos habitantes do campo, ele vai passar à vida activa e intelectual, no meio das luzes da grande cidade; aí a sua alma se abrasará do fogo da ciência e das virtudes sociais, morais e religiosas. Devotar-se-á à felicidade da classe na qual vai entrar. Ó cegueira! És tu, então, uma infelicidade quando produzes tais resultados?!” (Henri, 1952)

Não podemos confirmar a conclusão de Coltat, sobre os benefícios da cegueira. Talvez tenha querido dizer que apesar de tudo a vida de uma pessoa cega podia ter interesse e ser vivida com intensidade. No entanto, há algo que não devemos olvidar, que é o facto de Louis Braille ter na sua curta vida influenciado a vida de gerações de pessoas cegas. O seu sistema de escrita e de leitura ainda hoje é utilizado em todo o mundo.

A partir de 1825, os alunos do Instituto Real dos Jovens Cegos puderam contar com a chamada “Escrita nocturna” uma sonografia em relevo inventada por Charles Barbier, e as tentativas para a tornar mais prática começaram. Possivelmente, se não fosse Louis Braille algum outro aluno cego da escola teria evoluído a representação de sons de Barbier para um sistema semelhante ao que conhecemos hoje. Este poderia eventualmente não ser tão simples e racional, mas existiria.

“...se o golpe de faca de Coupvray não tivesse cegado o filho do correeiro, algum outro teria, certamente, extraído qualquer solução da Sonografia. Sem dúvida, teria sido menos clara, menos simples, numa palavra, menos genial que o Braille; mas, dada a efervescência intelectual entre os internados da Rua São Victor, depois de Barbier e a partir do seu sistema, os cegos não ficariam sem o seu alfabeto.” (Henri, 1952)

Tal como os seus colegas, Braille dedicou-se à evolução do sistema de Barbier. Nesta verificaram-se algumas transformações que se mostrariam fundamentais e incontornáveis em relação ao sistema que ainda hoje utilizamos:

- Como provou Barbier os pontos são melhores para o tacto do que traços e linhas curvas;
- Os doze pontos da sonografia eram demasiados e não permitiam uma leitura linear apenas com uma passagem dos dedos do leitor;
- O facto de representar sons, era uma sonografia, complicava a escrita e a leitura fluentes;
- Ainda por ser uma sonografia não permitia uma representação prática noutras áreas do saber.

Como veremos adiante, Louis Braille identificou estas dificuldades e deu-lhes uma solução brilhante.

Em 1829 surgiu o seu primeiro «Processo para Escrever as Palavras, a Música e o Cantochão por meio de Pontos, para Uso dos Cegos e dispostos para Eles». Em 1837, Braille publicou a versão definitiva do seu sistema, que é o que utilizamos hoje passados cerca de 170 anos.

O sistema de Louis Braille difere do de Barbier em questões fundamentais, que abordaremos mais adiante, mas Braille reconheceu sempre a importância de Barbier, como podemos constatar por estas declarações que datam de 1837:

“E se nos sentimos bastante felizes por ter feito qualquer coisa que seja útil aos nossos companheiros de infortúnio, gostaremos de insistir sempre que o nosso reconhecimento pertence ao senhor Barbier, o primeiro que inventou um processo de escrita por meio de pontos, para uso dos cegos”. (Henri, 1952)

Paralelamente, Braille desenvolveu atividade como professor na Instituição dos Jovens Cegos durante a sua vida e de acordo com o que a saúde lhe permitiu. O facto de também ser cego viria a facilitar a sua comunicação com os seus alunos, pois ele, melhor que ninguém, os compreendeu, para além de lhes servir de exemplo. A experiência de alguém que já passou por determinado problema, neste caso a perda da visão, é sempre bastante útil para aqueles que muitas vezes andam um pouco perdidos sem saber bem o que fazer.

Quando falamos de Louis Braille falamos necessariamente da educação dos cegos. Julgamos que é indiscutível o facto do Sistema Braille ser a única forma de um cego aceder efectivamente a conteúdos escritos.

Depois de uma vida de estudo com uma saúde sempre frágil, Braille morreu físico, aos 43 anos de idade, em 6 de Janeiro de 1852. Como legado, deixou aos cegos um sistema que viria a tornar-se incontornável na sua educação, diremos mesmo na sua vida.

Cem anos após a sua morte, os seus restos mortais foram trasladados para o Panteão dos Homens Ilustres, acompanhados por cegos de todo o mundo.

“Era o reconhecimento da França, para quem o nome de Braille é um raio do esplendor da intelectualidade e do humanismo francês. Era a gratidão dos cegos de todo o mundo, para quem Braille, mais do que um nome, é um símbolo. Símbolo da emancipação conquistada, por um cego, para todos os cegos.” (Baptista, 2001 ...)

Em 1829, Louis Braille escreve: “Se assinalámos as vantagens do nosso processo sobre o deste inventor (Barbier), devemos dizer, em sua honra, que é ao seu processo que devemos a primeira ideia do nosso.” (Henri, 1952)

3.5 Da sonografia de Barbier à grafia de Louis Braille

Como já foi referido, o sistema de escrita inventado por Charles Barbier representava sons, era, portanto, uma sonografia. Se demonstrava uma grande evolução em relação ao método de Valentin Haüy, que, como referimos apresentava os caracteres vulgares em relevo e usava caracteres móveis, semelhantes aos da imprensa para os exercícios de escrita, denotava também algumas dificuldades dificilmente ultrapassáveis.

Quadro representativo da sonografia de Barbier

Sonografia de Charles Barbier

	1	2	3	4	5	6
1	a	i	o	u	é	è
2	a n	i n	o n	u n	e u	o u
3	b	d	g	j	v	z
4	p	T	q	c h	f	s
5	l	M	n	r	g n	ll
6	o i	o in	i an	i en	i on	i eu

Quadro nº

Podemos afirmar que este sistema era inovador, talvez até revolucionário, pelo menos no que diz respeito à utilização de pontos em vez de traços. Vejamos agora as vantagens e desvantagens da sonografia de Charles Barbier:

Vantagens:

- Utilizava pontos em vez de traços, o que torna mais fácil a leitura táctil.

Desvantagens:

- Sendo uma representação de sons tornava difícil a sua adaptação às várias áreas do saber como por exemplo a música;
- Cada célula tinha 12 pontos o que tornava difícil a leitura táctil, pelo menos uma leitura fluente e linear;
- Os sons da língua francesa não são necessariamente iguais aos de outras línguas;
- O número de combinações possível era de 36, o que limitava as possibilidades de representação.

Ao apontar as desvantagens, não queremos de forma alguma diminuir o trabalho do Senhor Barbier. Ele foi o primeiro a concluir que o tacto se dava melhor com pontos do que com traços contínuos. Esta constatação tem sido comprovada ao longo dos anos. Todo o material didáctico, como por exemplo mapas, deve ser concebido com pontos e não com traços. Mais uma vez lamentamos que algo que parece tão óbvio não seja compreendido por pessoas com responsabilidades no ensino dos alunos cegos e com baixa visão.

3.6 Comparando os dois...

Ao contrário da sonografia de Barbier, a grafia de Braille (Anexo 1) já não representava sons mas sim letras, números, sinais de pontuação e símbolos matemáticos. Louis Braille começou por diminuir o número de pontos de cada célula para seis, dispostos em duas filas de três cada. Conseguiu assim sessenta e três combinações possíveis, sessenta e quatro se considerarmos o espaço. Além das vinte e seis letras do alfabeto existem sinais para a pontuação, para as vogais acentuadas específicas de cada língua, o que na sonografia de Charles Barbier era complicado, pois, como sabemos, as línguas diferem no número de fonemas que possuem e muitos são diferentes. Vejamos agora as vantagens e desvantagens do sistema Braille:

Vantagens:

- Os símbolos representam letras, algarismos, sinais de pontuação e outros;
- O facto de os símbolos não representarem fonemas permite ao sistema adaptar-se a várias áreas do conhecimento, como a química, a música e outras;
- O facto de cada carácter não exceder os seis pontos permite que a leitura seja fluente e linear, conseguimos ler cada símbolo apenas com uma percepção dos dedos que lêem;
- A lógica da construção deste sistema faz com que seja relativamente fácil conhecê-lo e utilizá-lo.

Desvantagens:

- O Sistema Braille ocupa muito espaço, cerca de três vezes mais do que a tinta;

- A sua conservação é mais difícil, pois é muito frágil e os pontos podem ser apagados com alguma facilidade.

As vantagens da grafia de Braille em relação à sonografia de Barbier são bastante óbvias, aliás hoje nem se discutem. Como já foi referido o sistema Braille existe como o conhecemos hoje há mais de cento e setenta anos.

“O Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com a sua invenção, Luís Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual.” (Baptista, 2001)

Capítulo IV

Avaliação do desempenho na leitura e na escrita em jovens na Escolaridade Obrigatória e adultos maiores de 18 anos na Formação Profissional

Como foi referido na introdução deste trabalho, os jovens cegos e com baixa visão que chegam à Formação Profissional e ao Ensino Superior demonstram enormes lacunas no que concerne à leitura e à escrita. A primeira é geralmente titubeante, lenta e, muitas vezes, sem nexos. A segunda peca por imensos erros ortográficos e de sintaxe.

É óbvio que esta constatação é subjectiva, mas como escreveu Bardin (2014)

“...baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.”

Uma inferência subjectiva, portanto, não obsta a que possamos formular hipóteses que nos levem a tentar identificar as causas desta falta de preparação. Acresce ainda que em contactos mais ou menos frequentes com professores dos ensinos Básico e Secundário temos vindo a tomar consciência das enormes lacunas que as Escolas de Referência demonstram, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho de professores de apoio do grupo 930.

Não pretendemos apontar culpas pelo estado a que chegou o ensino dos cegos, mas apenas contribuir para o esclarecimento de uma realidade que infelizmente, e para mal de muitos jovens cegos e com baixa visão, só é detetada muito tarde no acesso ao mercado de trabalho e à universidade. Nesta altura já é praticamente impossível emendar as enormes falhas acumuladas desde o 1º ciclo. Costuma dizer-se que disciplinas como a Matemática ou o Inglês têm de ser bem estruturadas desde o início da aprendizagem pois as falhas adquiridas só dificilmente conseguem ser ultrapassadas na fase adulta. Do mesmo modo, o ensino da leitura e da escrita deve ser cuidado desde o início, na mesma altura em que todos os outros jovens aprendem a ler e a escrever. Por tudo isto, decidimos, no nosso trabalho de campo, entrevistar alguns professores e formadores no sentido de percebermos o que se passa realmente. Estes Sujeitos estão no campo diariamente, têm um contacto permanente com a realidade permitindo-nos, por isso, inferir algumas conclusões, necessariamente baseadas na sua visão do problema:

“Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa — o entrevistado — orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjectividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente.” (Bogdan; Biklen, 1994)

4.1 Identificação dos problemas na leitura e na escrita

Vamos agora sistematizar os problemas detectados que nos levaram a tratar este tema. Como já afirmámos a situação da leitura e da escrita em jovens e adultos que frequentam ou frequentaram a escola inclusiva é numa grande maioria dos casos muito deficiente. Por outro lado, os mais velhos, aqueles que completaram o 1º ciclo no ensino segregado e os que cegaram tarde demonstram competências muito superiores. Não pretendemos culpar a escola inclusiva, mas a realidade aponta para esta situação. Vamos, portanto, elencar os factos que nos levaram a considerar necessária esta análise:

- Grande parte dos jovens cegos e com baixa visão maiores de 18 anos que chegam à formação profissional demonstram enormes lacunas na leitura e na escrita;

- Grande parte dos adultos cegos e com baixa visão com mais de 40 anos dominam perfeitamente a leitura e a escrita;

- Os cegos tardios que chegam à formação Profissional, que frequentaram a escola enquanto ainda viam, demonstram lacunas na leitura e um bom desempenho na escrita;

- Parte dos jovens cegos e com baixa visão que ingressam no ensino superior demonstram alguns problemas de leitura e escrita e grandes problemas de adaptação num ambiente desprotegido onde cada um tem de olhar por si próprio;

- Os professores de apoio que procuram as formações de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e de Grafia Matemática Braille relatam situações da escola, que em conjunto com o facto de terem de aprender Braille suscitam preocupações em relação à sua preparação para o trabalho que pretendem desempenhar;

- As declarações de responsáveis políticos são preocupantes, pois chegamos à conclusão de que na sua maioria não fazem ideia nenhuma do que estão a falar, embora estejam em lugares de decisão.

4.2 Entrevista a Professores do grupo 930 e a Formadores

No sentido de termos uma noção mais real do que se passa no campo decidimos colocar a entrevista que se segue a Professores do grupo 930 e a Formadores com experiência na formação profissional de adultos com deficiência da visão. Salientamos que todos os Sujeitos entrevistados conhecem a Grafia Braille para língua Portuguesa e a grafia Matemática Braille.

Amostra

Professores:

Sujeito A (Licenciado em Matemática)

Sujeito D (Licenciado em Educação Física)

Sujeito F (Licenciado em Biologia e Geologia)

Sujeito G (Licenciado em Biologia e Geologia)

Sujeito H (Licenciado em Ensino Básico - variante Educação Musical ...)

Formadores:

Sujeito B (Licenciado em contabilidade e Administração de Empresas)

Sujeito C (Licenciado em Educação Social)

Sujeito E (Licenciado em Psicologia)

Salientamos que o questionário pretende apenas avaliar o desempenho de alunos dos 2º e 3º ciclos, do Secundário e formandos com idades superior a 18 anos. Significa isto, portanto, que não queremos fazer uma avaliação subjetiva da frequência do 1º ciclo por crianças cegas e com baixa visão, mas sim inferir as suas competências na leitura e na escrita quando atingem os ciclos seguintes e a sua preparação para o mercado de trabalho, apontando eventuais causas para o seu desempenho.

Entrevista

1 – Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

2 – Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

3 – Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

4 – Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

5 – Que problemas detetou na escrita?

6 – Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

7 – Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

8 – Se sim pode explicar?

9 – Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

10 – Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

11 – Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

12 – Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

4.3 Análise das entrevistas

Pergunta 1

Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

Tabela 1 – Respostas à Pergunta 1

Sujeito A	... tinha alunos do 6º ano, baixa visão, ...tinha alunos cegos de 7º ano...
Sujeito B	...a frequentarem o ensino regular ou as novas oportunidades... ...É Administrativa... ou os de formação contínua...
Sujeito C	profissional Assistente Administrativo.
Sujeito D	...2 alunos estavam no ensino secundário (10º e 12º anos), 1 no 3º ciclo do ensino básico (9º ano) e o último no 1º ciclo do ensino básico (2º ano).
Sujeito E	Formação profissional – Assistentes Administrativos, Técnicas de Procura de Emprego.
Sujeito F	Um desses alunos era meu aluno de 9.º ano à disciplina de Ciências Naturais e, o seu irmão frequentava o 11.º ano na área das Ciências. ...tive uma aluna com baixa visão no 10.º ano, na área das Ciências; uma aluna, com baixa visão no 12.º ano, num curso profissional de animação cultural; uma formanda adulta, com cegueira adquirida, num Curso EFA de Contabilidade e, uma aluna adulta, cega de nascença, no ensino nocturno. ...ensino básico, apoiei um aluno do Jardim de Infância, com baixa visão, preparando-o para o ingresso no ano lectivo seguinte, para o 1.º ano do ensino básico. ...do 2.º ciclo apoiei uma aluna cega de nascença, no 5.º ano de escolaridade e, um aluno com baixa visão, também do 5.º ano de escolaridade
Sujeito G	...frequentam o Ensino Regular. A primeira encontra-se a frequentar o 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e a segunda frequenta pelo segundo ano a Educação Pré-Escolar.
Sujeito H	...um aluno do 2º ciclo no 5º ano, um aluno de currículo específico na Escola de Penafiel, um aluno do 11º ano no curso profissional de informática e dois de baixa visão do 3º ciclo. ...um aluno em Passos de Ferreira do 11º ano no curso de Ciências e tecnologias...

Os Professores entrevistados tiveram e têm alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Os Sujeitos D, F e G referem apoios a

alunos do Pré-escolar e no 1º ciclo. Pensamos que dada a variedade das experiências temos uma visão bastante diversificada do que se passa a nível do apoio nas escolas. Todos os Professores exceto o Sujeito G trabalharam ou trabalham em Escolas de Referência. O Sujeito A, embora seja no presente especializado no 930, na altura da experiência que refere encontrava-se a frequentar o Mestrado com vista a obter a dita especialização.

Os Formadores entrevistados leccionam módulos a formandos de cursos de Longa Duração de Auxiliares Administrativos e de cursos de Formação Contínua nas áreas das TIC (Sistema operativo Windows, Leitores de Ecrã, Microsoft Word, Microsoft Excel, Internet Explorer e Correio Electrónico), Técnicas de Procura de Emprego, Orientação e Mobilidade e apoios à colocação no mercado de trabalho e adaptação de postos de trabalho.

As experiências aqui referidas são diversas o que nos permitirá obter um panorama geral do que se passa neste momento no ensino das crianças e jovens cegos, não com o objectivo de encontrar culpados pelas lacunas que possam surgir depois desta avaliação, mas com o intuito de, baseado nas respostas de pessoas que estão no terreno, e tendo perfeita noção das nossas limitações, sugerir soluções.

Pergunta 2

Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

Tabela 2 – Respostas à Pergunta 2

Sujeito A	Só Braille... na minha aula não usavam nada. Nada em áudio, nem com computador... não trabalhavam com essas tecnologias, era apenas Braille
Sujeito B	<p>Alguns em coisa nenhuma. A opção nem está aí... alguns dos que chegam aqui não têm ainda nenhuma forma de acesso à informação.</p> <p>...alguns são cegos tardios. Cegaram há pouco tempo, ainda não aprenderam Braille nem aprenderam a trabalhar com a informática... quando muito terão o áudio...</p> <p>...alguns cegos de nascença, que sabem Braille e alguns também que usam um bocadinho de todas as tecnologias...</p>
Sujeito C	Em Braille / Em suporte digital
Sujeito D	<p>aluno com cegueira acedia ao material escrito a tinta prioritariamente em Braille, contudo por não existirem dois manuais de duas disciplinas em braille, teve de utilizar o sistema daisy e em pdf.</p> <p>Os materiais fornecidos pelos professores eram todos transcritos em braille. Os alunos do 9º e 12º ano com baixa visão tinham manuais digitais (em pdf) e materiais cedidos pelos professores em letra arial 14.</p>
Sujeito E	<p>Em Braille / Em Áudio / Em suporte digital</p> <p>A seleção do recurso é feita de acordo com a acuidade visual e preferência do formando, de maneira a manter conforto e eficiência no acesso à informação escrita.</p>
Sujeito F	<p>...ambos os alunos, acediam aos conteúdos escritos em formato tinta com caracteres ampliados e em alto contraste. Também acediam em formato digital a toda a documentação que lhes era facultada, assim como, em áudio. Aprenderam a escrever em Braille, mas não tinham velocidade de leitura suficiente para compreender a escrita em Braille.</p> <p>...as alunas da escola secundária, com baixa visão, acediam apenas aos conteúdos escritos em áudio e, em suporte digital...</p> <p>A formanda cega, do curso EFA, acedia apenas aos conteúdos escritos, em formato digital, recorrendo à utilização do Jaws.</p> <p>A aluna cega, do ensino noturno, acedia aos conteúdos escritos apenas em Braille.</p> <p>O aluno do Jardim de Infância acedia aos materiais em suporte tinta, com caracteres ampliados e alto contraste, em formato áudio e em formato digital</p>

Importância do Braille no início do ciclo ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão

	<p>A aluna cega, do ensino noturno, acedia aos conteúdos escritos apenas em Braille.</p> <p>A aluna cega do 5.º ano acedia à maioria dos materiais em Braille, usando também alguns conteúdos em áudio e, acedendo ao formato digital com grande facilidade...</p> <p>O aluno com baixa visão do 5.º ano de escolaridade acedia aos materiais em suporte tinta, com caracteres ampliados e alto contraste e/ou com recurso ao uso do ampliador...</p>
Sujeito G	<p>Em Braille: x (a aluna cega irá utilizar)</p> <p>Em Áudio: x (a aluna cega irá utilizar)</p>
Sujeito H	<p>O aluno que eu tinha do 5º ano ainda está utilizar as tecnologias de apoio... não sabe utilizar nada em formato digital... Tem o livro ampliado, ampliação de caracteres... tanto esse como os outros dois de P...</p> <p>Do 11º ano tinha dois. O de Matemática, de Físico-Química usava o Braille... sobretudo Braille: livros em Braille, fichas de trabalho em Braille, tudo em Braille...</p>

Todos os Sujeitos, exceto os Sujeitos A e G, afirmam que os seus alunos utilizavam as três formas de acordo com as suas características. Quer dizer, a escolha do Braille, do Áudio ou do suporte digital era feita tendo em conta a visão do aluno, cego ou baixa visão, as preferências deste, o seu rendimento escolar e as possibilidades da Escola. Quando dizemos possibilidades da escola, estamos a falar não apenas da escola onde o aluno está inserido, mas também da produção de materiais a cargo do Ministério da Educação.

O Sujeito A é Professor de Matemática e apoiou os alunos na sua disciplina. É natural que tenha privilegiado o Braille, uma vez que, e achamos que isto é relativamente consensual, a Matemática não faz sentido de outra forma. No ponto 2.2.2 ... deste trabalho apresentámos duas situações que mostram como seria difícil para qualquer pessoa tentar resolver um exercício de Matemática em texto (Áudio). Esta disciplina implica leitura efectiva e não "ouvir ler". Aliás, este facto também é referido pelo Sujeito H, que teve um aluno do 11º ano na área científica, que tinha as disciplinas de Matemática e Química e que se servia, tanto para ler como para escrever, do sistema Braille. Este facto não deve ser dissociado da sua prestação enquanto aluno, um dos melhores da turma.

Embora não seja o objeto deste estudo, devemos chamar a atenção para a criança cega do Pré-escolar referida pelo Sujeito G. Segundo a sua Professora toda a preparação que está a ser feita aponta para o ensino do Braille assim que ela tiver idade para tal. Julgamos que a avaliação feita numa idade precoce só pode ser benéfica para a aluna.

Aliás, como já vimos nas respostas a esta pergunta, disciplinas como a Matemática são impossíveis de frequentar com sucesso por parte de alguém que não tem acuidade visual para ler a tinta, noutra suporte que não seja o Braille. Atentemos no que afirma o Sujeito F a respeito de dois dos seus

alunos: "...Aprenderam a escrever em Braille, mas não tinham velocidade de leitura suficiente para compreender a escrita em Braille.". Braille é difícil de ler e por isso, se não for aprendido numa idade precoce é bastante complicado. Não queremos dizer que o sistema é complexo aliás vários autores já o classificaram como modelo de simplicidade e lógica, mas a sua leitura implica muito treino. Para os alunos do Sujeito A e do Sujeito H conhecerem e utilizarem a Grafia Matemática Braille deverão ter aprendido o sistema no 1º ciclo.

O Sujeito D afirma que um dos seus alunos tinha os materiais, na sua maioria, em Braille. No entanto, faz menção de duas disciplinas que não têm manuais em Braille e que, portanto, lhe são disponibilizados em PDF através do sistema Daisy. Devemos referir que este sistema fornece áudio e ampliação com contrastes, mas não é de modo nenhum indicado para cegos ou para pessoas com baixa visão que não têm acuidade visual para lerem a tinta. Este facto remete-nos para um problema que às vezes tem sido ignorado por vários grupos profissionais ligados de uma forma ou de outra à deficiência da visão, e que não dão relevância à "leitura útil", queremos dizer leitura com rendimento. Mais adiante abordaremos este problema e algumas das formas de ser detetado.

O reconhecimento do Braille como forma efectiva de leitura e escrita das pessoas cegas e com baixa visão sem acuidade para ler a tinta, é feito por vários dos Sujeitos entrevistados. Os Sujeitos A, F, G e H reconhecem de modo explícito a importância do domínio deste sistema. O Sujeito G identifica inclusivamente essa aprendizagem como prioritária para a sua aluna quando esta chegar ao 1º ciclo.

Os Formadores, Sujeitos B, C e E remetem a escolha do suporte para as preferências dos formandos e para o domínio que estes têm de cada um. A esta escolha não é alheio o facto dos formandos poderem chegar à Formação Profissional vindos de realidades muitas vezes bastante diferentes. Alguns vêm directamente da escola e já fizeram a escolaridade obrigatória ou têm mais de 18 anos e o 9º ano. Outros vêm de um percurso, talvez mais complicado, de uma perda de visão tardia e frequentaram a escola sempre sem necessidade de qualquer adaptação. Apesar de não ser este grupo que está a ser analisado neste trabalho, chamamos a atenção para as afirmações do Sujeito B que diz: "não têm ainda nenhuma forma de acesso à informação.". Nestes casos a aprendizagem do Braille, principalmente da leitura, é difícil. Não podemos olvidar que estamos a falar de adultos cegos tardios, quanto mais tarde se verificar a aprendizagem do sistema que Louis Braille nos deixou mais complicada ela será.

Vamos agora sistematizar:

- O Braille é o modo privilegiado de leitura e escrita para todos aqueles que não têm acuidade visual para ler a tinta
- Quanto mais cedo for iniciado o ensino do Braille mais fácil será a sua leitura
- Disciplinas como a Matemática só podem ser acompanhadas com proficiência através do Braille

- A falta de manuais em Braille ou a sua produção atrasada pode ser responsável por um desempenho escolar deficiente

Pergunta 3

Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille

Áudio

Digital

Tabela 3 – Respostas à Pergunta 3

<p>Sujeito A</p>	<p>...a Matemática o áudio pode facilitar em algumas situações, pode prejudicar em outras...</p> <p>...o Braille facilitava bastante na leitura das fórmulas...</p> <p>...matérias que exigissem a parte de visão espacial... geometria o tacto era bastante importante, coisa que o áudio não conseguiria...</p> <p>...recorri mais do Braille e do tacto do aluno...</p> <p>A Matemática exige bastante a parte de tacto e essa é uma das vantagens do Braille...</p>
<p>Sujeito B</p>	<p>O Braille, para quem é cego total, é a única forma de contacto directo com a palavra escrita.</p> <p>...a colocação correcta da pontuação ao mesmo tempo que lêem, tem de ser obrigatoriamente em Braille.</p> <p>...o Áudio, o tradicional, ficheiros em mp3, ou o da Biblioteca Sonora, é cómodo em termos de ouvir...</p> <p>...mas o Áudio tem a dificuldade da pesquisa.</p> <p>Quanto ao digital, se incluímos aí as linhas Braille e o pessoal estiver habituado e as utilizar, também têm o contacto direto com a escrita.</p> <p>... ..</p>
<p>Sujeito C</p>	<p>O Braille como sistema de leitura e de escrita torna-se um meio eficaz de acesso à educação e à informação para a pessoa com deficiência da visão. Permite um melhor acesso à informação, aprender a ler e a escrever corretamente e o reconhecimento da escrita. A leitura permite que todos os</p>

	<p>indivíduos consigam adquirir conhecimento e cultura. O facto de os indivíduos conseguirem ler e escrever permite-lhes um melhor conhecimento da língua escrita e do que ela representa.</p> <p>Como desvantagens pode-se assinalar os aspetos relacionados com o volume e os altos custos do material produzido...</p> <p>O suporte digital apresenta como vantagens o facto de ser mais prático, permite uma maior e melhor organização da informação, maior capacidade de memória, de transportabilidade da informação o que facilita o acesso a pessoas com deficiência.</p>
Sujeito D	<p>1- Para o aluno com cegueira</p> <p>Braille: vantagens – leitura mais atenta, melhor compreensão dos conteúdos...</p> <p>Desvantagens: leitura lenta, manuais e documentos muito extensos.</p> <p>Digital: Daisy e pdf vantagens – fácil acesso a partir de um computador; desvantagens – difícil ou impossível de acompanhar a leitura de um professor ou colega com a leitura através destes sistemas (por estar a ouvir o sintetizador de voz em simultâneo...</p>
Sujeito E	<p>Braille: é a forma privilegiada de contacto com a palavra num todo, favorecendo o conhecimento das palavras, e melhorando a capacidade de escrita, correção ortográfica e memorização.</p> <p>Áudio: é um recurso de fácil acesso, utilizável num equipamento simples, e que confere alguma autonomia ao utilizador. Não promove conhecimentos ao nível da escrita, mas é uma forma muito poderosa de melhorar a comunicação oral e ampliar áreas de interesse.</p> <p>Digital: é uma ferramenta com muitas potencialidades, facilita por exemplo a elaboração e correção de trabalhos em tempo real, permite treino de competências informáticas, indispensáveis nos dias de hoje para qualquer cidadão em formação, permitindo às pessoas com deficiência que executem tarefas de forma eficiente e eficaz.</p>
Sujeito F	<p>...ao nível da Matemática, o suporte áudio é desaconselhável, pois não permite ao aluno/formando assimilar corretamente a informação, de modo a que este possa resolver, corretamente e atempadamente, os exercícios que lhe sejam propostos.</p> <p>...este mesmo meio poderá ser útil nas Línguas Estrangeiras, para fazer uma melhor aquisição da pronúncia.</p> <p>Já não será um processo adequado se quisermos que o aluno se aperceba e consiga corrigir erros de grafia.</p>

	<p>...a utilização do ZoomText, por alunos de baixa visão, poderá permitir-lhes aceder a um enunciado matemático...</p> <p>Já a utilização do Jaws, ao nível do suporte digital poderá ser desvantajoso, em determinadas situações, para um aluno cego.</p> <p>Quanto ao Braille, para os alunos cegos, este deverá ser o método a usar por primazia, pois permite verificar a forma correta da grafia das palavras, em qualquer língua e, permite efetuar operações matemáticas, com sentido lógico para o aluno.</p> <p>O Braille em relação aos outros métodos tem apenas as seguintes desvantagens, sendo que estas são ultrapassáveis, desde que haja vontade de quem manda: inexistência da maioria dos materiais, neste formato; recursos humanos insuficientes, na DGIC, na produção atempada dos manuais para os alunos; preparação inadequada da maioria dos professores de educação especial, que não dominam, corretamente, a grafia Braille.</p>
Sujeito G	<p>Braille:</p> <p>Desvantagem: necessidade de um bom conhecimento das grafias para que a leitura seja correta e eficiente.</p> <p>Vantagem: no meu entender o melhor sistema de leitura e que não é superado por nenhum dos outros.</p> <p>Áudio:</p> <p>Desvantagem: neste sistema muitas vezes os programas nem sempre efetuam uma correta leitura dos documentos.</p> <p>Vantagem: mais pratico para quem não domina o braille.</p> <p>Digital:</p> <p>Desvantagem: erros na leitura dos documentos (exemplo: programa EasyReader para documentos em formato Daisy – leitor de ecrã com leitura incorreta nomeadamente de vogais).</p> <p>Vantagem: mais pratico para quem não domina o braille.</p>
Sujeito H	<p>...uns complementam os outros.</p> <p>...um documento em formato digital acho que pode ajudar um documento em Braille, mas nunca o substitui.</p> <p>Um aluno que não tem acuidade visual para ler ou um aluno cego... esses alunos deviam ter sempre por base o Braille. Porque têm ali um documento para sentir a leitura, para sentir aquilo que estão a ler e para tentarem tirar o</p>

	<p>contexto das coisas. Uns complementam os outros.</p> <p>...um aluno que está a iniciar o Braille às vezes não é fácil. Aí sim, o computador acho que é fundamental, porque pode ser um segundo caderno diário.</p> <p>A ler se tiverem um sistema de áudio no computador que leia às vezes um texto rapidamente enquanto os outros colegas de uma turma...</p> <p>...mas isso na minha opinião nunca substitui o Braille, porque sem o Braille, ele vai chegar... esses alunos com acuidade visual baixa vão chegar a um ponto em que vão encontrar um obstáculo muito grande e depois vão-se perder.</p>
--	--

Braille:

Todos os Sujeitos foram unânimes em considerar o Braille como o sistema efectivo de leitura e escrita de todos aqueles que não possuem acuidade visual para ler a tinta. Os Sujeitos A e F apontaram as vantagens deste tipo de leitura em disciplinas como a Matemática, considerando mesmo que "o Braille facilitava bastante na leitura das fórmulas". Este Sujeito chamou ainda a atenção para o facto de a Matemática exigir muito do tacto. Referindo-se especificamente à Geometria afirmou: "...matérias que exigissem a parte de visão espacial... geometria o tacto era bastante importante...". Recuperamos aqui a ideia de Valentin Haüy de que era necessário tornar tangível aquilo que era visível. É curioso que este conceito do tacto substituir a visão já data do século XVIII e foi seguido depois por Barbier e por Louis Braille.

Ainda em relação à Matemática o Sujeito F afirma: "...permite efetuar operações matemáticas, com sentido lógico para o aluno."

Baseados nas opiniões destes dois Sujeitos, o A e o F, somos levados a considerar que os outros meios de acesso à informação no que diz respeito à matemática são altamente desaconselháveis.

Para além do acesso à Matemática, todos os Sujeitos consideram que o Braille é muito importante para a aquisição de competências tanto ao nível do domínio da língua materna como das línguas estrangeiras. O Sujeito B afirma: "O Braille, para quem é cego total, é a única forma de contacto directo com a palavra escrita...", e acrescenta: "...a colocação correcta da pontuação ao mesmo tempo que lêem...". Os Sujeitos C, D, G e H dizem mesmo que o Braille é a única forma de um cego ter acesso à palavra escrita: "O facto de os indivíduos conseguirem ler e escrever permite-lhes um melhor conhecimento da língua escrita e do que ela representa.", "...leitura mais atenta, melhor compreensão dos conteúdos...", "...o melhor sistema de leitura e que não é superado por nenhum dos outros.". Estas citações ilustram aquilo que sentimos ao analisarmos o modo como os entrevistados vêem o Braille. Embora a sua leitura seja difícil e exija muito treino continua, 170 anos depois, a ser o meio mais importante de acesso à informação escrita.

Embora algumas pessoas mais desinformadas considerem que o computador veio de certa forma "matar" o Braille, este continua a impor-se

mesmo nos formatos digitais. Podemos considerar que a informática veio até potenciar o Braille. Se pensarmos nas tecnologias a ele ligadas, como as linhas Braille, os PDA's e as impressoras Braille, concluímos facilmente que este sistema não foi substituído, mas apenas atualizado.

Devemos ainda recuperar a ideia já por nós apresentada de que para dominar uma língua são necessárias quatro competências: ouvir / falar, ler / escrever. As duas últimas, para uma pessoa cega só são possíveis de desenvolver e actualizar através do domínio da Grafia Braille. Já tivemos ao longo da história bastantes considerações sobre a ignorância dos cegos por não lerem, como, aliás, apontámos no ponto 3..., podendo ainda acrescentar a isto o ditado popular muito conhecido “Quem não sabe é como quem não vê” ainda hoje utilizado e actualizado numa campanha publicitária “Quem não lê é como quem não vê”. Se a própria sociedade considera a leitura imprescindível, não há razão nenhuma para que os cegos não leiam.

As desvantagens apontadas ao Braille são já recorrentes e difíceis de ultrapassar; o Braille ocupa muito espaço (cerca de 3 páginas por cada página a tinta letra 12) e o custo da sua produção, embora agora com a proliferação das impressoras Braille este tenha sido um pouco reduzido.

Pensamos que as respostas do Sujeito E sistematizam o pensamento de todos os outros:

“é a forma privilegiada de contacto com a palavra num todo, favorecendo o conhecimento das palavras, e melhorando a capacidade de escrita, correção ortográfica e memorização.”

Áudio:

O suporte Áudio, hoje apresentado no formato mp3 para computador e leitor de mp3 e nos formatos doc e rtf para computador com síntese de voz, foi considerado por alguns dos Sujeitos como um meio complementar de leitura para quem não domina o Braille com alguma segurança e rapidez: “...uns complementam os outros.” (Sujeito H)

A maioria dos Sujeitos não distinguiu o Áudio do Digital, talvez porque no presente os dois tendem a confundir-se. Devemos, por isso, considerar, como afirma o Sujeito B que existem dois suportes de Áudio: “o Áudio, o tradicional, ficheiros em mp3, ou o da Biblioteca Sonora...”. Em relação ao da Biblioteca Sonora da Biblioteca Pública Municipal do Porto, a funcionar desde 1971, é possível considerar que é mais agradável do que a voz sintetizada, uma vez que os livros são lidos por locutores e não por um sintetizador de voz.

O Sujeito D refere o sistema Daisy como um dos utilizados por alunos que não conseguem aceder ao Braille com eficiência e por alunos que ainda possuem um resíduo visual que lhes permite ler em caracteres ampliados. No entanto, refere um dos problemas que o “ouvir ler” apresenta, seja por locução, seja por síntese de voz: “... difícil ou impossível de acompanhar a leitura de um professor ou colega com a leitura através destes sistemas (por estar a ouvir o sintetizador de voz em simultâneo...”. Por muito boa acuidade auditiva que possua o aluno não consegue, como é evidente, prestar atenção a duas informações auditivas ao mesmo tempo.

Em relação a esta dificuldade, podemos acrescentar que depois de assistirmos a várias tentativas de utilização da síntese de voz em simultâneo com vozes de pessoas, podemos afirmar com segurança que os resultados são desastrosos. Ou bem que se dá atenção ao sintetizador de voz ou bem que se dá atenção ao que nos perguntam. Esta dificuldade tem a ver com a utilização do mesmo canal para dois tipos de informação distintos. Se alguém fala e se serve de um apontamento escrito a tinta, consegue usar a visão para ler o apontamento e a audição para se ouvir a si próprio e aos presentes. Se alguém usa um apontamento em Braille, consegue lê-lo com os dedos, utilizando o sentido do tacto e ao mesmo tempo consegue ouvir-se e ouvir os presentes.

O Sujeito B apresenta ainda uma questão muito pertinente ao referir a dificuldade da pesquisa em documentos sonoros: "...Mas o Áudio tem a dificuldade da pesquisa...". Esta dificuldade é real. Se perguntarmos a qualquer cego que ao estudar necessitou de utilizar gravações em cassetes e atualmente em mp3 constatamos que ele se refere de certeza a este problema. Infelizmente, na maioria dos casos a produção do Braille é demorada e o Áudio torna-se mais rápido, e sendo assim, mais vale aceder aos conteúdos em tempo útil do que estar à espera meses a fio.

Os Sujeitos confundiram, o que é compreensível, o Áudio com o Digital. Na maioria não comentaram o Áudio por si só, mas ligaram-no ao Digital. De qualquer forma os problemas, vantagens e desvantagens podem ser sintetizados nas afirmações do Sujeito E que passamos a citar:

"é um recurso de fácil acesso, utilizável num equipamento simples, e que confere alguma autonomia ao utilizador. Não promove conhecimentos ao nível da escrita, mas é uma forma muito poderosa de melhorar a comunicação oral e ampliar áreas de interesse."

Digital:

Os formatos digitais têm a capacidade de fornecerem a possibilidade de uma leitura em Braille e de "ouvir ler". É notório que a maior parte dos Professores e Formadores ignoram, não por falta de conhecimento de que o material existe, a utilização das linhas Braille. Na presente entrevista apenas o Sujeito B, licenciado em Contabilidade e Gestão e Formador de TIC, referiu a sua utilização: "Quanto ao digital, se incluirmos aí as linhas Braille e o pessoal estiver habituado e as utilizar, também têm o contacto direto com a escrita...".

Alguns dos Sujeitos confirmaram o Digital como um formato de fácil acesso e mais rápido na produção, como disse o Sujeito D: "...fácil acesso a partir de um computador...", ou ainda o Sujeito E: "...facilita por exemplo a elaboração e correção de trabalhos em tempo real...".

O facto deste formato (doc, rtf, pdf) permitir o acesso a trabalhos escritos por professores e formadores que não têm conhecimentos de braille sem necessitarem de uma transcrição por um professor de apoio, faz com que seja preferido em relação ao Braille. É frequente ouvir dizer que agora que existem computadores o Braille já não é necessário, comentaremos esta afirmação mais à frente. Como deduzimos a partir das respostas à presente pergunta, o digital é sempre um meio complementar de leitura e escrita, para quem não tem acuidade visual para ler a tinta.

A utilização do digital apenas com síntese de voz apresenta mais outro problema, referido pelo Sujeito G, que é a forma como pronuncia alguns fonemas: "...erros na leitura dos documentos (exemplo: programa EasyReader para documentos em formato Daisy – leitor de ecrã com leitura incorreta nomeadamente de vogais)". Além de não permitir acesso ao significante das palavras escritas, ainda induz em erro o "ouvinte leitor" no que diz respeito ao significante dos signos falados.

Os Sujeitos entrevistados não apresentaram apenas defeitos nos conteúdos digitais. Como já afirmámos consideraram-no como um bom meio complementar do Braille: "...um documento em formato digital acho que pode ajudar um documento em Braille, mas nunca o substitui".

Já relatámos as vantagens e desvantagens do formato digital apresentadas pelos Sujeitos entrevistados. Tendo sempre em conta que o digital não veio resolver todos os problemas de acesso à informação, vamos agora sintetizar através do que afirmou o Sujeito C sobre as vantagens deste formato:

...

Pergunta 4

Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

Tabela 4 – Respostas à Pergunta 4

Sujeito A	<p>Tudo com papel. Às vezes recorriamos a alguns materiais para fazer relevos...</p> <p>Tudo em Braille, sempre em papel.</p>
Sujeito B	<p>Alguns não faziam em coisa nenhuma, não tinham capacidade para escrever...</p> <p>Não dominavam nenhuma técnica, não sabiam informática... não sabiam Braille.</p> <p>Outros chegam aqui já a saber Braille e a trabalhar com a informática e fazem numa coisa ou noutra...</p>
Sujeito C	<p>Suporte digital</p>
Sujeito D	<p>O aluno com cegueira dominava muito bem o braille, por isso fazia quase todos os trabalhos em braille...</p> <p>O aluno do 9º ano com baixa visão fazia os trabalhos tal como os colegas, isto é, à mão ou em computador...</p> <p>O aluno de 12º ano com baixa visão fazia os trabalhos todos em computador.</p> <p>O aluno do 2º ano fazia tudo à mão.</p>
Sujeito E	<p>Braille, computador.</p>
Sujeito F	<p>Elaboravam os seus trabalhos escritos a tinta, com recurso a lupas óticas e eletrónicas e, em formato digital...</p> <p>O aluno do Jardim de Infância, com baixa visão, elaborava os seus trabalhos a tinta, com recurso a uso de lupas óticas...</p> <p>As duas alunas com baixa visão, do ensino secundário elaboravam os seus trabalhos a tinta e com recurso ao ampliador (por exemplo, Geometria Descritiva...</p> <p>A formanda cega, do Curso EFA, apenas elaborava os seus trabalhos em suporte digital...</p> <p>A aluna cega, do ensino noturno, apenas elaborava os seus trabalhos em Braille...</p>
Sujeito G	<p>A aluna do 12ºano, embora possua grande dificuldade em ler e escrever, continua a preferir o suporte de papel...</p>

	A aluna do pré-escolar ainda não iniciou a grafia braille, mas será este o suporte que futuramente irá utilizar.
Sujeito H	<p>No computador e em Braille.</p> <p>Quando já têm bagagem suficiente de Braille é dar uma máquina de Braille e agora esquece o computador. O computador é só para apontamentos rápidos, passa-se tudo para Braille.</p> <p>Esse era Braille mesmo. Ele levava o computador para a sala só mesmo para tirar um apontamento, mas o caderno diário dele eram as folhas de Braille e o lápis dele era a máquina de Braille, sempre em todas as aulas...</p>

Todos os Sujeitos referem dois suportes: Braille em papel e computador. Há ainda referências à utilização de papel manuscrito. Como foi referido por alguns dos Sujeitos, muitos alunos e formandos faziam e fazem os seus trabalhos em computador, mesmo que já não tivessem ou não tenham acuidade visual suficiente para usar este suporte com síntese de voz de forma confortável. Outros, já cegos, utilizavam também o computador com leitor de ecrã como nos refere o Sujeito F: “A formanda cega, do Curso EFA, apenas elaborava os seus trabalhos em suporte digital...”.

Esta situação de alguém que frequenta um curso EFA e usa apenas o computador é recorrente na Formação Profissional; muitos formandos, principalmente os cegos tardios, preferem o computador ao Braille. A esta preferência não é alheio o facto do Braille ser difícil de ler quanto aprendido numa idade adulta.

Os Sujeitos B, C e E, todos Formadores, indicam esta utilização do computador como uma das preferências dos seus formandos, mas não ignoram o Braille. Este aspecto é deixado ao critério do formando, que deve escolher o meio em que se sente mais confortável: “Outros chegam aqui já a saber Braille e a trabalhar com a informática e fazem numa coisa ou noutra...”, “Suporte digital”, Braille, computador”.

Não devemos esquecer que os indivíduos que chegam à formação profissional vêm da escola ou são cegos tardios na maioria já reabilitados. Aqueles tendem a utilizar os suportes que usavam na escola. Os outros, maioritariamente, usam o computador, mais uma vez devido à dificuldade do Braille.

Vamos analisar agora os casos que utilizavam e utilizam o Braille. O Sujeito A refere: “Tudo com papel.” E ainda “Tudo em Braille, sempre em papel.” A preferência do Braille não pode, em nosso entender, ser alheia ao facto do Sujeito A ser professor de Matemática. Como já vimos ao longo deste trabalho, não se consegue acompanhar esta disciplina sem um contacto efectivo com a escrita, não é possível desenvolver exercícios e trabalhar fórmulas de outro modo que não seja a visão ou o tacto.

O Sujeito D refere um aluno cego que dominava bem o Braille e que portanto fazia quase todos os trabalhos neste suporte: “O aluno com cegueira dominava muito bem o braille, por isso fazia quase todos os trabalhos em braille”. Chamamos ainda a atenção para o que diz o Sujeito H sobre a utilização deste suporte por um aluno do 11º ano, que tinha as disciplinas de Matemática e Química e era considerado um dos melhores alunos da turma: “Esse era Braille mesmo. Ele levava o computador para a sala só mesmo para tirar um apontamento, mas o caderno diário dele eram as folhas de Braille e o lápis dele era a máquina de Braille, sempre em todas as aulas...”.

Vale a pena centrarmo-nos por algum tempo nesta resposta. É óbvio que tanto o aluno referido pelo Sujeito D, como este aluno referido pelo Sujeito H eram ótimos leitores de Braille. Atentemos na preferência demonstrada por eles na utilização do sistema Braille em todas as disciplinas. O computador é apontado como um meio complementar e não como uma escolha prioritária.

Gostaríamos aqui de fazer um parêntesis. Há cerca de 28 anos, foi colocado ao Instituto Britânico, no Porto, um problema. Existiam dois alunos cegos que pretendiam fazer o exame do “First Certificate”. Esta prova vinha de Inglaterra e era lá corrigida. A Universidade de Cambridge enviou uma carta ao Instituto Britânico no Porto colocando as seguintes hipóteses para o exame desses dois alunos: Braille integral, Braille Abreviado, máquina de escrever (nesse tempo não existiam computadores pessoais), apoio de um secretário, ou qualquer outra forma escolhida pelos alunos na qual estes se sentissem mais confortáveis. Fizemos menção a este caso, apenas para chamar a atenção para o que afirmaram os Sujeitos D e H e que nos levam a concluir nesta fase da análise das entrevistas; desde que os alunos conheçam bem os diversos suportes podem optar por aquele em que se sintam mais à vontade, e nestes casos era sem dúvida o Braille.

Vamos agora sistematizar:

- Os alunos e formandos utilizam o Braille e o computador;
- Os alunos cegos utilizam prioritariamente o Braille;
- Os formandos adultos, cegos tardios, utilizam preferencialmente o computador;
- A Matemática exige uma leitura efectiva, por isso a escolha do Braille para os alunos cegos;
- Alguns alunos que ainda não aceitam a cegueira ou a muito baixa visão continuam a usar o papel e a escrita manual mesmo que isso signifique demasiado esforço.

Pergunta 5

Que problemas detetou na escrita?

Tabela 5 – Respostas à Pergunta 5

Sujeito A	<p>São alunos que a nível da Matemática na escrita Braille da Matemática têm algumas lacunas porque não conhecem muitos dos símbolos, nem muitas das estruturas matemáticas que nós utilizamos para escrever...</p> <p>...mas estes miúdos têm muitas lacunas nessa parte. Dão bastantes erros na parte escrita...</p> <p>Na Língua Portuguesa exactamente e nota-se que falta ali uma prática constante para melhorar.</p> <p>...faltava era aprofundar conhecimentos de português e consequentemente na escrita matemática.</p> <p>Acho que se devem a falta de prática. Lá está e uma coisa de que eu me apercebi é que muitos professores destes alunos não tinham conhecimentos...</p> <p>...é fundamental que o professor dentro da sala de aula consiga estar em cima do acontecimento e consiga corrigir o aluno.</p> <p>O Braille na Matemática por si só não é fácil, com erros associados pior ainda.</p> <p>A visão do todo é muito complicada na escrita Braille e os alunos acabam por se perder muito, porque é muita coisa agarrada e muitas prioridades, enquanto que nós que vemos apanhamos os blocos...</p>
Sujeito B	<p>...principalmente os amblíopes acho que são a classe que dá muitos erros a escrever.</p> <p>Eles dão bastantes erros, mais do que um cego tardio que tenha feito a escolaridade normal, ou mais do que um cego de nascença que saiba Braille, que teve contacto directo com a escrita. Que sabe como se escrevem as palavras e sabe colocar a pontuação correcta.</p>
Sujeito C	<p>Dificuldade para entender enunciados simples, na destreza de leitura, no encadeamento e na expressão de ideias por escrito, dificuldades na construção frásica, erros ortográficos, falta de pontuação, entre outros.</p>
Sujeito D	<p>O aluno com cegueira dominava muito bem o braille e escrevia com muita correcção e praticamente sem dar erros</p>

	<p>de ortografia (e quando os dava bastava corrigir uma vez para ele não dar mais esse erro...</p> <p>O aluno do 12º ano também dava poucos erros, por um lado porque usava o corretor automático do word, mas também porque era um aluno razoável.</p> <p>Os outros dois alunos davam alguns erros de português mas mais associado á falta de motivação para estar na escola...</p>
Sujeito E	<p>São vários os problemas, que resultam de percursos escolares e formativos pouco estimulantes e enriquecedores. Destaco vocabulário restrito, pouca capacidade de argumentação, erros ortográficos sistemáticos, dificuldades ao nível da reflexão e criatividade, problemas de construção gramatical.</p>
Sujeito F	<p>Nos alunos com baixa visão detetei: a falha de sílabas na mudança de linhas; esquecerem-se, por vezes, da translineação; nem sempre unirem as letras de uma palavra; espaçarem as palavras de forma irregular e, apresentarem uma letra disforme e maior.</p> <p>Na formanda cega que apenas recorria à utilização do Jaws verifiquei que esta dava imensos erros em sons de grafia diferentes.</p> <p>Na aluna cega, do ensino noturno, que escrevia e lia apenas em Braille detetei alguns erros ao nível da escrita das palavras...</p> <p>Na aluna cega do 5.º ano de escolaridade detetei pequenos erros de escrita, alguns pontos trocados da célula Braille, troca de alguns sinais matemáticos e, por vezes, falha na translineação de palavras.</p>
Sujeito G	<p>A aluna do 12º ano não faz a acentuação das palavras, o que no entender dos docentes parece estar relacionado com o seu reduzido campo de visão e com as grandes dificuldades que possui em ler e escrever apesar do recurso a uma lupa de mão.</p>
Sujeito H	<p>Esse aluno era praticamente cada palavra cada erro. Ele não tinha hábitos de leitura, não tinha hábitos de escrita, então a forma como ele ouvia as palavras era como ele escrevia...</p> <p>...Porque esse aluno, como não tem o suporte de leitura táctil, não sabe como se escrevem as palavras e então, ele só escrevia a computador...</p>

As falhas na escrita demonstradas pelos alunos com deficiência da visão não podem, em nosso entender, ser dissociadas do facto de a leitura ter deixado de ser uma prioridade tanto para a maior parte deles como para os

seus colegas normovisuais. Esses problemas são apontados por todos os Sujeitos.

O Sujeito A refere a falta de competências no domínio da grafia Matemática: “São alunos que a nível da Matemática na escrita Braille da Matemática têm algumas lacunas...”. Essas lacunas, no entender do Sujeito A, têm a ver com o desconhecimento da Grafia Matemática e de algumas estruturas matemáticas. Não é apontada outra razão para isto acontecer além da falta de prática. A Grafia Matemática Braille não é fácil, principalmente pelo facto da leitura de um cego ser analítica e não sintética. Quer isto dizer que o leitor cego de Braille não consegue ter uma visão de conjunto de determinado exercício proposto e, que, portanto, se não dominar muito bem a leitura, se não tiver uma leitura fluente, não consegue ser eficaz. Esta deve ser treinada desde o 1º ciclo. Adiante apresentaremos sugestões para minorar este problema.

Os erros ortográficos, de pontuação e de sintaxe são referidos como bastante frequentes por todos os Sujeitos. O Sujeito C afirma: “...dificuldades na construção frásica, erros ortográficos, falta de pontuação, entre outros.” O Sujeito E destaca: “...vocabulário restrito, pouca capacidade de argumentação, erros ortográficos sistemáticos...”.

O Sujeito F aponta um erro bastante comum tanto a alguns alunos cegos como a alunos com baixa visão, que é o seguinte: “falha de sílabas na mudança de linhas; esquecerem-se, por vezes, da translineação...” Infelizmente este tipo de erros é mais frequente do que seria desejável e prende-se, em nosso entender, com uma realidade que é frequente, e que tem a ver com a forma como, no caso dos alunos que aprendem Braille, o sistema é encarado. Muitas vezes, talvez por ser uma forma de escrita diferente, o Braille não é abordado com o rigor necessário. Têm-nos chegado exemplos do que afirmamos e talvez valha a pena contar um caso que tem dois anos. Quem conhece o sistema Braille sabe que para indicar números é preciso usar um símbolo denominado sinal de número, composto pelos pontos 3, 4, 5 e 6, que antecede o número. Certo aluno, tendo chegado ao fim da linha, decidiu colocar o dito sinal seguido dos números 2 e 0, indicando o resto do ano na linha seguinte, ou seja, 12. Como em Braille os sinais da primeira série sem o sinal de número são letras, o que o aluno realmente escreveu na segunda linha foi ab. Por outro lado, pensamos que qualquer professor teria considerado isto num aluno normovisual como um erro. Pelos vistos, em relação a este jovem, nunca ninguém lhe tinha ainda dito que isto é um erro.

Deixando este exemplo e voltando à análise das entrevistas chamou-nos a atenção o que referiu o Sujeito G em relação a uma aluna do 12º ano que estava no limiar da cegueira e da baixa visão: “A aluna do 12º ano não faz a acentuação das palavras, o que no entender dos docentes parece estar relacionado com o seu reduzido campo de visão e com as grandes dificuldades que possui em ler e escrever...”. Este caso é sintomático. Muitos alunos não conseguem perceber nem aceitam que estão na fronteira entre a baixa visão e a cegueira e que deveriam começar a usar outros meios de acesso aos conteúdos escritos. É natural que um jovem tenha enormes dificuldades em aceitar uma situação destas, mas a escola em conjunto com os pais deve trabalhar no sentido de ultrapassar este problema. Se tal não for feito,

arriscamo-nos a que estes casos estejam votados ao fracasso que se vai reflectir durante o resto da vida dos jovens em questão.

Há uma ideia que sobressai das presentes entrevistas, que é o modo como os alunos que lêem Braille escrevem. É praticamente consensual que estes alunos dão poucos erros. O Sujeito D refere: “O aluno com cegueira dominava muito bem o braille e escrevia com muita correcção e praticamente sem dar erros de ortografia...”. O Sujeito B reforça esta ideia ao afirmar: “...Eles dão bastantes erros, mais do que um cego tardio, que tenha feito a escolaridade normal, ou mais do que um cego de nascença que saiba Braille, que teve contacto directo com a escrita. Que sabe como se escrevem as palavras e sabe colocar a pontuação correcta...”.

Centremo-nos nesta afirmação do Sujeito B. Os cegos tardios, que frequentaram a escola lendo normalmente a tinta, são equiparados, em termos de correcção na escrita, aos cegos de nascença que aprenderam Braille. Tanto uns como os outros tiveram um contacto efectivo com a escrita. Tanto uns como os outros viram realmente como se escrevem as palavras. Tanto uns como os outros tiveram acesso ao significante dos signos escritos. Nenhum deles “ouviu ler” apenas. Parece-nos importante destacar esta ideia, pois ela aponta para algo que é defendido por muitos cegos e muitos professores. Não será demais dizer que o entendimento dos precursores da leitura tátil, Valentin Haüy e Charles Barbier e finalmente Louis Braille, tinham razão ao querer tornar tangível aquilo que era visível.

Vamos agora sistematizar:

- Os deficientes da visão dão muitos erros ortográficos, de sintaxe e de pontuação;
- Os cegos tardios que fizeram a escolaridade a ver não dão muitos erros ortográficos;
- Os cegos que dominam bem o sistema Braille não dão erros significativos;
- Os cegos que não dominam o sistema Braille têm dificuldades acrescidas na Matemática.

Pergunta 6

Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

Tabela 6 – Respostas à Pergunta 6

<p>Sujeito A</p>	<p>A Matemática é das disciplinas mais complexas para fazer chegar a informação ao aluno...</p> <p>...temos muitos símbolos... muitos conceitos que exigem a visão. O conceito espacial, o próprio conceito espacial em si. Com o Português... acho que é muito mais fácil de um aluno cego atingir os resultados, as línguas.</p>
<p>Sujeito B</p>	<p>Na Matemática têm chegado aí pessoas que dizem vir com escolaridades de 9º ano às vezes até mais... e a Matemática nem para a 4ª classe.</p> <p>Ou terem-nos passado por serem ceguinhos.</p> <p>Adultos que tenham feito a escolaridade normal e que tenham cegado por acidente normalmente são melhores a Matemática que algumas situações de cegos de nascença ou de cegos de infância que não tiveram um acompanhamento correcto na Matemática, porque a fizeram em Áudio ou porque a fizeram com alguém a perguntar-lhes e eles a responderem oralmente...</p> <p>...não tenho informação do que é que os professores sabem disto...</p>
<p>Sujeito C</p>	<p>Higiene e segurança no trabalho, acolhimento e encaminhamento, etc...</p>
<p>Sujeito D</p>	<p>O aluno com cegueira estava no 10º ano de línguas e humanidades e teve mais dificuldades a Inglês e a Filosofia.</p> <p>O do 12º tinha mais dificuldades a História.</p> <p>Os outros alunos (9º ano e 2º ano) eram maus alunos a todas as disciplinas, um por problemas pessoais e familiares...</p>
<p>Sujeito E</p>	<p>Matemática e disciplinas mais orientadas para o auto-conhecimento, estabelecimento de objetivos de vida e espaços de reflexão (Cidadania e Empregabilidade).</p>
<p>Sujeito F</p>	<p>Os alunos demonstraram mais dificuldades ao nível das disciplinas de Matemática; Língua Estrangeira; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Biologia e Geologia; Geometria Descritiva; Cálculo Financeiro; Educação Visual e, Educação</p>

	Física.
Sujeito G	A aluna do 12ºano é uma excelente aluna, contudo sente mais dificuldade na Biologia (visualização ao microscópio ou outras atividades práticas bem como na construção de esquemas como por exemplo construção de uma árvore genealógica) e na Matemática onde a falta de indicação de alguns sinais de operação determina penalizações nas cotações dos exercícios. Há a realçar que devido às suas limitações visuais a aluna não frequenta a disciplina de Educação física, tendo em sua substituição a disciplina de Natação Adaptada.
Sujeito H	Na Língua Portuguesa. É transversal a todos eles. ...se não tivessem o Braille bem sabido, que não tinham, começavam a manifestar-se na Matemática também dificuldades. A Matemática fica sempre por fazer.

Os Sujeitos A, B, E, F, G e H consideraram unanimemente a Matemática como a disciplina mais difícil para um aluno cego. Afirmações como: “A Matemática é das disciplinas mais complexas para fazer chegar a informação ao aluno...” ou “A Matemática fica sempre por fazer.” Demonstram que este problema é comum à maior parte dos alunos cegos. Obviamente que podemos considerar que as dificuldades dos alunos cegos com a Matemática são semelhantes às dos seus colegas normovisuais, mas aqueles têm um problema acrescido, que é o da leitura das expressões e fórmulas: “...temos muitos símbolos... muitos conceitos que exigem a visão.” Ou como referiu o Sujeito A em resposta à pergunta 5: “São alunos que a nível da Matemática na escrita Braille da Matemática têm algumas lacunas porque não conhecem muitos dos símbolos, nem muitas das estruturas matemáticas...”. Julgamos que não restarão dúvidas em relação a dois problemas; a Matemática é mal compreendida nas escolas pela maioria dos alunos e muitos dos seus conteúdos exigem uma visão global o que a torna mais complicada para os cegos. Nunca será demais referir este ponto, pois ele poderá estar na origem de muitas dificuldades relacionadas com várias disciplinas, que tal como a Matemática exigem visão de conjunto: “...construção de esquemas como por exemplo construção de uma árvore genealógica) e na Matemática...”. O Sujeito F aponta ainda as disciplinas de Geometria Descritiva e a Biologia como sendo das mais complexas para um aluno cego, a primeira pelo facto de exigir uma perspectiva espacial e a segunda pelo facto de exigir a observação directa (microscópio por exemplo) e a construção de esquemas: “...dificuldade na Biologia (visualização ao microscópio ou outras atividades práticas bem) como na construção de esquemas...”.

Chamamos a atenção para as diferenças no acesso à informação através do tato e através da visão, bem como no encaminhamento desta informação para o cérebro, uma vez que os canais são diferentes. A leitura tátil é analítica; parte do particular para o geral e a leitura com a visão é sintética; parte do geral para o particular. Isto quer dizer, que um cego ao ler apreende os

símbolos que lhe passam por debaixo dos dedos individualmente e só posteriormente constrói uma visão de conjunto, enquanto um leitor normovisual apreende as palavras no seu todo. Para um cego é impossível fazer a chamada leitura na diagonal por exemplo.

Aquí chegamos ao principal problema de um aluno cego para uma disciplina que exija visão de conjunto. Só existe uma maneira de ultrapassar este constrangimento, que é fazer com que os alunos cegos leiam muito bem o Braille, ou seja, que o leiam com rapidez, de forma a que não se esqueçam da informação que vai ficando para trás. Este domínio da leitura só se consegue se o sistema Braille for ensinado no 1º ciclo. Não devemos culpar apenas a leitura do Braille para as dificuldades apontadas. A questão da visão global põe-se de forma mais vincada se estamos a falar de um cego de nascença, que nunca teve imagens visuais. Para ele é extremamente complicado conseguir imaginar por exemplo uma interseção de planos. Para este aluno é impossível atingir o conceito de perspectiva, uma vez que este conceito é visual não passando de uma ilusão visual criada a partir de um ponto, o ponto de fuga.

Tendo em consideração as dificuldades detetadas faremos adiante sugestões no sentido de ultrapassar de forma mais ou menos satisfatória este constrangimento.

Não pensemos que este é o único problema sugerido pelos entrevistados. São apontadas dificuldades na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa: "...na Língua Portuguesa, é transversal a todos eles...", "O aluno com cegueira estava no 10º ano de línguas e humanidades e teve mais dificuldades a Inglês e a Filosofia...". Esta resposta sugere-nos ainda um comentário sobre as dificuldades sugeridas na Filosofia, que talvez possam ser imputadas a falhas na leitura. A Filosofia é uma disciplina que exige interpretação e compreensão de textos que nem sempre são fáceis.

Contrariamente, o Sujeito D aponta mais facilidades para as disciplinas de línguas: "Com o Português... acho que é muito mais fácil de um aluno cego atingir os resultados, as línguas". Não será por acaso que a maior parte dos alunos cegos que ingressam no ensino superior escolhem cursos de letras.

Vamos agora sistematizar:

- Os alunos cegos e com baixa visão sem acuidade visual para lerem a tinta, têm mais dificuldades em disciplinas que exijam visão de conjunto como a Matemática, a Biologia e a Geometria Descritiva;

- Os alunos cegos que têm dificuldades no Português e nas Línguas Estrangeiras devem-no possivelmente à falta de leitura.

Perguntas 7, 8 e 9

7 – Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

8 – Se sim pode explicar?

9 – Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

Nota: A análise das perguntas 7, 8 e 9 será feita em conjunto pois estão relacionadas e o seu tratamento separado não faria sentido.

Tabela 7 – Respostas à Pergunta 7

Sujeito A	Em parte. Acho que depende muito dos alunos de que estamos a falar.
Sujeito B	...falhas no acesso à informação escrita... Podemos, podemos,
Sujeito C	Sim
Sujeito D	Sim
Sujeito E	Sim
Sujeito F	Sim, podemos e devemos atribuir essas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita. Sim, podemos e devemos atribuir essas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita.
Sujeito G	Sim
Sujeito H	Sim

Tabela 8 – Respostas à Pergunta 8

Sujeito A	...Não eram alunos com grandes possibilidades económicas e isso, lá está, condiciona-os. Estamos a falar de alunos que não têm um computador em casa... ...o acesso à informação pode, com toda a certeza, condicionar bastante o rendimento escolar destes alunos.
Sujeito B	Quanto em Braille, estão ali aqueles sinais e não sabe o que aquilo significa. Não sabe porque é que estão lá... qual

	o significado de cada um dos sinais.
Sujeito C	<p>A nova geração recorre, cada vez mais, ao suporte digital e sonoro justificando assim a falta preparação por parte dos sujeitos na leitura e escrita do Braille e por outro lado um sistema educativo que nunca valorizou as questões ligadas ao ensino do Braille.</p> <p>O Braille merece uma abordagem mais específica na medida em que irá influenciar a situação social do aluno.</p> <p>Os indivíduos que frequentaram uma escola especial, no que respeita ao ensino dos cegos, o Braille era abordado de uma forma mais pedagógica e com maior rigor, demonstram usufruir mais e melhor do sistema.</p>
Sujeito D	<p>Penso que o aluno com cegueira tinha muito menor acesso à informação escrita que os seus pares.</p> <p>Os materiais para ele estudar estavam todos em Braille...</p> <p>As dificuldades a filosofia que ele apresentava, penso que se deviam ao facto de ele possuir o manual adotado pela escola apenas em daisy (formato que ele não dominava nem era autónomo para estudar em casa) e ter um outro manual de outra editora e Braille mas que apresentava ligeiras diferenças do outro manual.</p> <p>O professor também entregava alguns documentos à turma para estudarem mas utilizava uma estrutura muito esquematizada, o que dificultava a transcrição para Braille...</p> <p>...língua de francês, onde o aluno tinha muito boas notas e respeitava a ortografia Braille correcta.</p> <p>...algumas das dificuldades podem ser atribuídas a falhas no acesso à informação escrita já que o aluno tinha de despender muito mais tempo que os colegas na leitura dos materiais em Braille...</p> <p>O aluno do 12º ano ao utilizar o manual em pdf cansava-se muito a estudar já que demorava algum tempo a ler os conteúdos devido ao aumento do tamanho de letra e desta forma a acesso aos materiais escritos era dificultado.</p>
Sujeito E	<p>O facto de as pessoas terem tido longos períodos sem acesso á informação, ou pelo menos com acesso muito restrito, faz com que tenham mais dificuldades ao nível da expressão escrita e também da compreensão, o que forçosamente vai condicionar todas as aprendizagens futuras, com implicações pessoais e sociais muito alargadas.</p>
Sujeito F	<p>...os alunos cegos deveriam ter acesso aos manuais, de todas as disciplinas, no início de cada ano letivo, em Braille. Para além disso, deveria haver sempre alguns exemplares extra, nas Bibliotecas, quer das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, quer nas</p>

	<p>Bibliotecas Públicas. É inadmissível, que em pleno segundo período haja alunos que ainda não têm os seus manuais em Braille. Isto acontece com grande frequência, devido ao trabalho incompleto da DGIC, por falta de pessoal.</p> <p>... Quando essa informação lhes é dada, atempadamente, conseguem chegar exatamente ao mesmo sítio que qualquer outro consegue também chegar...</p>
Sujeito G	<p>No caso particular da Matemática a visualização de todo o exercício é fundamental para que a aluna não se perca na resolução do mesmo. A necessidade que possui em voltar atrás para reler o que escreveu, faz com que falhe e com que se esqueça de fazer determinadas indicações.</p>
Sujeito H	<p>Imagina uma criança pequenina que só aprende a falar e depois vai aprender a escrever, mas não a ler... ler não existe. Ela aprende a escrever, mas a única forma que ela tem de aprender a escrever, o único suporte que ela tem é o da audição. Então ela não sabe como se escrevem determinadas palavras, nunca vai saber, porque não está a vê-las escritas em lado nenhum. Nenhum, é esse o problema.</p>

Tabela 9 – Respostas à Pergunta 9

Sujeito A	-
Sujeito B	<p>É por causa da escrita... Poderão haver outros casos ... pode haver aí coisas que influenciem... a má preparação das escolas... a má preparação dos professores de apoio... outras deficiências que a pessoa tenha além da visual... podem existir outras coisas. Mas o mais grave de tudo é a dificuldade na passagem da informação à pessoa... a leitura dos conteúdos... como a Matemática tem Braille específico.</p>
Sujeito C	-
Sujeito D	<p>os outros dois alunos, como já referi anteriormente, tinham maus resultados escolares mas devido a outras causas.</p>
Sujeito E	<p>Falta de apoio especializado, pouca divulgação acerca dos recursos e equipamentos disponíveis, estruturas familiares pouco facilitadoras da autonomia.</p>
Sujeito F	-
Sujeito G	<p>No caso específico da Biologia não é por apresentar dificuldades no acesso à informação escrita, mas sim porque as limitações visuais da aluna, não lhe permitem a execução de determinadas atividades ou observações que são essenciais nesta disciplina.</p>

Sujeito H	-
-----------	---

Todos os Sujeitos foram unânimes em considerar as falhas à informação escrita como uma das causas de dificuldades em algumas disciplinas dos currículos dos 2º, 3º ciclos, do Secundário e de alguns módulos da formação profissional. Neste ponto as opiniões não diferem. Não nos podemos esquecer que o mundo está dependente da informação, seja ela oral ou escrita, e que as questões relacionadas com a comunicação são prioritárias no desenvolvimento de uma sociedade. Na pergunta 7 não se colocou qualquer distinção entre os diversos suportes que permitem o acesso a conteúdos escritos por parte dos alunos e formandos com deficiência da visão, perguntou-se apenas se este acesso, ou não acesso, poderia condicionar o desempenho na escola e na formação.

Ao pedido para explicarem a resposta anterior, ou seja, explicarem porque é que consideravam a falta de acesso à informação escrita como um constrangimento ao conhecimento das matérias das várias disciplinas ou módulos, os Sujeitos apresentaram diversas justificações que não diferem assim tanto umas das outras. O Sujeito C aponta as lacunas no ensino do Braille como principais responsáveis pelo deficiente acesso à informação, afirma mesmo que no tempo da escola segregada o Braille era encarado com mais seriedade, transcrevemos as afirmações deste Sujeito por nos parecerem bastante elucidativas: "A nova geração recorre, cada vez mais, ao suporte digital e sonoro justificando assim a falta de preparação por parte dos sujeitos na leitura e escrita do Braille e por outro lado um sistema educativo que nunca valorizou as questões ligadas ao ensino do Braille. O Braille merece uma abordagem mais específica na medida em que irá influenciar a situação social do aluno. Os indivíduos que frequentaram uma escola especial, no que respeita ao ensino dos cegos, o Braille era abordado de uma forma mais pedagógica e com maior rigor, demonstram usufruir mais e melhor do sistema."

O conhecimento do sistema Braille é apontado como imprescindível no acesso dos cegos à informação escrita. Como foi dito e escrito na Conferência Ibero Americana do Braille realizada em Buenos Aires em Setembro de 1999 o Braille

"constituye una de las bases de la identidad de las personas ciegas; que refuerza su autoestima, asegura su independencia y posibilita su integración" (Reino, 2000)

Apesar de existirem diversos formatos para aceder à informação escrita, os Sujeitos continuam a considerar que ler é diferente de "ouvir ler". O Sujeito D diz mesmo que o seu aluno cego, pelo facto de ter a informação disponível em Braille tinha um acesso de maior qualidade a essa mesma informação: "Penso que o aluno com cegueira tinha muito menor acesso à informação escrita que os seus pares...". A realidade aqui apontada dos cegos mais velhos, que frequentaram a escola segregada no ensino primário (1º ciclo), terem mais competências de leitura do que os cegos mais novos que frequentam a escola inclusiva é preocupante. Como já se tinha constatado no século XVIII o acesso à informação é absolutamente necessário para alguém

ser encarado com algum respeito pelo grupo a que pertence. Adiante abordaremos as possíveis causas para isto acontecer. Neste momento, o que nos interessa é o facto da leitura deficiente do Braille ser factor de insucesso escolar e formativo. Mas, este constrangimento não depende só do aluno ou formando dominar bem a leitura. Um dos problemas do Braille é o tempo que demora a ser produzido. Estes lapsos de tempo que medeiam entre o início das aulas e a chegada dos manuais às escolas prejudicam os alunos cegos. Talvez este possa ser considerado como um dos grandes entraves no acesso à informação pelos cegos. Aliás, o Sujeito F refere-se a este problema com alguma veemência: “os alunos cegos deveriam ter acesso aos manuais, de todas as disciplinas, no início de cada ano letivo, em Braille.” E mais adiante: “Isto acontece com grande frequência, devido ao trabalho incompleto da DGIC, por falta de pessoal...”. Às vezes ficamos com a impressão de que os alunos cegos, além de lutarem com os obstáculos causados pela sua deficiência, ainda têm de lutar contra as condicionantes provocadas por sistemas que não funcionam a cem por cento.

As falhas durante a escolaridade obrigatória provocadas por um acesso deficiente a conteúdos escritos virá a refletir-se no futuro, como aliás refere o Sujeito E: “O facto de as pessoas terem tido longos períodos sem acesso à informação, ou pelo menos com acesso muito restrito, faz com que tenham mais dificuldades ao nível da expressão escrita e também da compreensão o que forçosamente vai condicionar todas as aprendizagens futuras...”. As pessoas aqui referidas, não são apenas os cegos que frequentaram a escola inclusiva, mas também os cegos tardios que já deixaram a escola há algum tempo, e que fizeram a escolaridade obrigatória a ver. Há ainda um grupo que levanta grandes problemas no acesso a conteúdos escritos, que é constituído por aqueles que têm baixa visão. Muitas vezes, estes indivíduos vêm efectivamente, mas não têm rendimento na leitura que fazem, porque a sua acuidade visual já não o permite e porque a o acto de ler se torna penoso, por isso evitam-no. Devemos questionar-nos se, em muitos casos, não seria benéfico passar a outro tipo de leitura, a leitura táctil.

Para além das causas relacionadas com a leitura, existem outras que alguns dos Sujeitos entrevistados referiram como também importantes, que vão desde a falta de preparação de professores de apoio, passam pelo desconhecimento dos materiais e tecnologias de apoio e chegam às famílias que não facilitam a autonomia. O Sujeito B afirma: “...coisas que influenciem... a má preparação das escolas... a má preparação dos professores de apoio... outras deficiências que a pessoa tenha...”. Quanto à má preparação das escolas julgamos que tal só poderá ser ultrapassado com a formação dos quadros das escolas. Não quer dizer que estes casos sejam a maioria, mas de qualquer forma existem. Quando refere a má preparação dos professores, estamos a falar do desconhecimento parcial ou total do sistema Braille e / ou do desconhecimento das características da deficiência da visão.

Outras deficiências que o aluno ou formando possua virão certamente condicionar o trabalho possível e em muitos casos são bastante limitativas, basta pensarmos por exemplo na surdocegueira.

Vamos agora sistematizar:

- O acesso à informação escrita limita o desempenho escolar e na formação profissional;
- Os alunos e formandos que lêem Braille têm um melhor desempenho escolar e na formação profissional;
- A má preparação de escolas e professores de apoio pode ser responsável pelas deficiências no acesso à informação;
- Há famílias que não facilitam a autonomia dos deficientes visuais;
- O desconhecimento total ou parcial dos materiais de apoio e das tecnologias é prejudicial.

Perguntas 10 e 11

Nota: As respostas às perguntas 10 e 11 serão analisadas em conjunto, pois elas complementam-se.

10 – Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

11 – Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

Tabela 10 – Respostas à Pergunta 10

Sujeito A	...era boa.
Sujeito B	...entre o suficiente e boa.
Sujeito C	Suficiente
Sujeito D	no que se refere a materiais escritos em Braille, contudo, no acesso a informação através de novas tecnologias (computadores, mp3, etc) a sua autonomia era má, muito má ou melhor nenhuma.
Sujeito E	Suficiente
Sujeito F	...atendendo que foi o primeiro ano deles de formação em Braille, ao nível da escrita a sua autonomia era suficiente a boa. Ao nível da leitura... avaliaria a sua aprendizagem, neste caso em concreto, como medíocre... Da aluna cega, do ensino noturno e secundário...

	<p>avaliaria a leitura do Braille como boa a muito boa e, a escrita como boa.</p> <p>...à aluna cega, do 5.º ano de escolaridade... avaliaria a leitura e a escrita do Braille como muito boa.</p>
Sujeito G	<p>A aluna do 12ºano conhece apenas os pontos que dizem respeito a cada uma das letras em Braille. Frequentou formação nesta área mas ainda muito insuficiente, pois não conhece as regras da grafia Braille.</p>
Sujeito H	<p>Dos que sabem mesmo? – É muito boa.</p> <p>...Muito mais autónomos.</p>

Tabela 11 – Respostas à Pergunta 11

Sujeito A	-
Sujeito B	<p>...não conseguem ler... se não sabem informática normalmente a autonomia é zero. Não existe... é má se têm alguns conhecimentos de Informática as coisas melhoram um bocadinho, mas acho que não chega a ser suficiente. A maioria dos que chegam aqui não têm autonomia suficiente.</p>
Sujeito C	Mediocre
Sujeito D	<p>No caso dos alunos com baixa visão a sua autonomia no acesso à informação, desde que adaptada a eles era boa (uso de computador ou de lupa).</p>
Sujeito E	Suficiente
Sujeito F	<p>Os alunos que tive que não liam Braille tinham menos autonomia que os alunos que liam Braille. No acesso à informação tinham uma autonomia suficiente, sendo que a aluna do 12.º ano tinha uma autonomia boa. No que diz respeito à sua autonomia na escrita, os alunos que não sabiam Braille apesar de serem suficientemente autónomos, produziam os seus materiais dando muito mais erros do que os alunos que sabiam Braille.</p>
Sujeito G	<p>Suficiente</p> <p>A aluna do 12ºano é autónoma, mas por vezes pede ajuda porque o esforço que faz determina um grande cansaço. Consegue aceder á informação através do uso da lupa de mão e de materiais em formato papel ampliado para A₃. O esforço que realiza na tentativa de aceder à informação através desse formato, poderá conduzir futuramente à perda da restante visão que possui.</p>
Sujeito H	<p>Os que não sabem é má. É má mesmo, porque... eu acho que é má, mediocre... se estivermos a falar de um aluno que dependa do Braille para o seu percurso de</p>

	aprendizagem, é muito mau, porque ele não tem acesso à informação...
	A autonomia não é nenhuma...

Com as perguntas 10 e 11 pretendeu conhecer-se a opinião dos Sujeitos sobre a autonomia no que diz respeito ao acesso a conteúdos escritos por parte dos seus alunos e formandos. Julgámos importante saber, neste momento, o que um grupo de pessoas, todas elas conhecedoras das especificidades da deficiência da visão e do sistema Braille, pensa acerca dessa autonomia ou da falta dela. É natural que alguém pouco informado ou desinformado de todo emita opiniões erradas sobre um assunto que afecta toda a vida de um jovem cego sem se sequer aperceber do que está a fazer.

Em relação à pergunta 10, todos os Sujeitos foram de opinião de que a autonomia daqueles que lêem Braille vai de Suficiente a Boa, tendo sido mesmo classificada como Muito boa pelo Sujeito H: "Dos que sabem mesmo? É muito boa...". O Sujeito F reforça esta ideia: "à aluna cega, do 5.º ano de escolaridade... avaliaria a leitura e a escrita do Braille como muito boa." Em relação à aluna aqui citada e atendendo a que estava no 5º ano pensamos que deve ter aprendido o Braille no 1º ciclo ao mesmo tempo que os seus colegas normovisuais aprenderam a ler. O Sujeito F sobre outros casos afirma ainda: "atendendo que foi o primeiro ano deles de formação em Braille, ao nível da escrita a sua autonomia era suficiente a boa. Ao nível da leitura... avaliaria a sua aprendizagem, neste caso em concreto, como medíocre...". Estes alunos não aprenderam o Braille na idade correcta para o fazerem. Como já foi referido anteriormente, a leitura do Braille é difícil e necessita de muito treino, por isso, quanto mais tarde for aprendido pior para a criança ou jovem.

Comparando agora o que responderam os Sujeitos entrevistados à pergunta 10 com o que responderam à pergunta 11, verificamos que as respostas são exactamente o oposto e vão do Mau ao suficiente, como diz o Sujeito H: "Os que não sabem é má. É má mesmo..."

Alguns Sujeitos falam da informática como alternativa, mas apenas como um meio complementar que não dá uma autonomia semelhante à do Braille, o Sujeito B afirma: "não conseguem ler... se não sabem informática normalmente a autonomia é Não existe... é má Se têm alguns conhecimentos de informática as coisas melhoram um bocadinho, mas acho que não chega a ser suficiente..."

Vamos agora sistematizar:

- A autonomia dos leitores de Braille vai de Suficiente a Muito boa;
- A autonomia dos que não lêem Braille vai de Má a Suficiente;
- A informática é apontada como um meio complementar, mas que não substitui o Braille.

Pergunta 12

Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

Tabela 12 – Respostas à Pergunta 12

Sujeito A	<p>Os que chegaram em que estado em que chegaram. Eu acho que são alunos que tiveram pouca preparação, porque um 6º e um 7º anos exigem já uma autonomia bastante elevada a nível de sala de aula com os materiais, nomeadamente o Braille e o conhecer os próprios materiais.</p> <p>...estes alunos não conheciam o real, ou seja a realidade, aquilo que os rodeava...</p> <p>São alunos que não foram trabalhados a nível de 1º ciclo daquelas competências mais básicas e não só na área da Matemática mas em todas as áreas transversais e acho que houve muitas lacunas aí.</p> <p>não sei se calhei numa escola exceção e o resto de Portugal é tudo uma maravilha, mas a experiência que eu tenho, infelizmente... e eu estava numa escola de referência que acho que deveria ser referência em tudo e notei que ali o ensino dos alunos cegos não é uma prioridade para uma escola de referência.</p>
Sujeito B	<p>Eu não sei como está o ensino do Braille atualmente no ensino primário, sinceramente não sei...</p> <p>Por aquilo que me chega aqui, parece-me que as pessoas que chegam aqui... as que têm mais idade, que andam próximo dos quarenta, por aí... acima dos quarenta têm uma aprendizagem do Braille equivalente ao que é feito com as pessoas que lêem a tinta. Nas pessoas mais novas, parece que este tipo de pessoas passa a ser exceção. Não significa que não haja ninguém, mas são uma exceção.</p> <p>E pela informação que tive no mestrado que frequento, através das cadeiras que frequentei lá a coisa parece que vai mesmo muito mal porque as crianças atualmente são integradas na mesma turma dos que vêm e há um professor de apoio que parece que vai lá uma ou duas manhãs por semana. Dois períodos por semana, enquanto antigamente o acompanhamento era constante. Até à quarta classe era feito em escolas especializadas.</p>
Sujeito C	<p>As nossas escolas devem assegurar o acompanhamento educativo destas crianças, apesar de se</p>

	<p>verificar professores de ensino especial pouco esclarecidos e com escassa formação na área, conduzidos por métodos pedagógicos pouco adequados.</p>
Sujeito D	<p>“O meu aluno que usava Braille teve um bom ensino de Braille durante o 1º ciclo e nos ciclos consecutivos, dado sempre pela mesma professora que o acompanhou dos 5 anos até aos 15 anos, e que apesar de não ser especializada em deficiência visual, foi por iniciativa própria tirar formação em Braille e se empenhou muito neste aluno. Ao longo de todo esse acompanhamento a professora centrou-se muito no ensino do Braille...”</p> <p>“...contudo agora o ministério está a pressionar as escolas para que estes alunos realizem as provas no formato daisy. Penso que esta situação poderá ser muito prejudicial para o ensino do Braille já que os professores, no sentido de prepararem os alunos para exame, poderão centrar-se mais nas novas tecnologias e no acesso ao computador do que no ensino do Braille, e até mesmo considera-lo menos importante e até dispensável.”</p> <p>“Outro ponto muito importante no que se refere ao ensino especial, nomeadamente no domínio da visão, são os cursos de formação especializada que, na minha opinião, deveriam ser revistos, visto haver vários institutos superiores a oferecer esta opção com muito má qualidade (sei do que falo porque tirei a minha formação num desses institutos). Para além considerar que tinha um currículo fraco, tirei a minha formação de forma distal, a realizar trabalhos escritos para as diversas disciplinas e tendo apenas uma aula presencial em que iríamos aprender Braille mas onde resumidamente apenas nos foi apresentado o alfabeto Braille, mais nada. Daí que estão constantemente a ser formados profissionais especializados com muito pouca qualidade e que para piorar ainda mais esta situação, muitos dos professores que estão a escolher a educação especial fazem-no como forma a “fugir” ao desemprego, e não por vocação. Penso que esta inundação do mercado de trabalho de profissionais mal qualificados e com pouca motivação e vocação para a educação especial, pode ser um cocktail muito perigoso para o futuro das crianças com deficiência visual em geral e do ensino do Braille em particular.”</p> <p>“Ao desprezar o Braille no 1º ciclo iremos educar futuros adultos que não saberão escrever sem erros ortográficos e que terão mais dificuldades na realização de tarefas diárias na sua vida pessoal e nos seus empregos.”</p>
Sujeito E	<p>Os estudos acerca das potencialidades de aprendizagem durante os primeiros anos de vida são sobejamente conhecidos; também já se provou que a riqueza das aprendizagens no início do percurso escolar das crianças é determinante no que respeita ao seu futuro enquanto alunos e mesmo cidadãos. Daí que me parece evidente que retirar isso às crianças e jovens é alienar um direito que lhes</p>

	<p>assiste, promotor de um desenvolvimento adequado das suas capacidades. O ensino do Braille representaria certamente uma melhoria ao nível das aprendizagens das crianças e jovens, motivando-as para a aquisição de conhecimentos, e capacitando-as para serem cidadãos mais informados e participativos.”</p>
Sujeito F	<p>“Eu sou a favor que qualquer aluno a quem seja diagnosticado uma deficiência visual, quer seja baixa visão quer seja cegueira, deve aprender o mais cedo possível Braille. Penso assim, porque noto que os alunos mais novos têm maior facilidade de apreenderem novos conteúdos e novas técnicas.”</p> <p>“Quanto mais tarde se iniciar esta aprendizagem mais complicada é a aprendizagem da leitura do Braille.”</p> <p>“...sou, totalmente, a favor que os alunos com deficiência visual aprendam Braille, no primeiro ciclo.”</p>
Sujeito G	<p>“Considero essencial o ensino do Braille pois este é um sistema de leitura e escrita, que tal como já anteriormente referi, não possui no meu entender um substituto. É um sistema que confere identidade ao aluno cego e através do qual poderá ser um cidadão futuramente útil, ativo e socialmente integrado.”</p>
Sujeito H	<p>“Eu acho que se retarda muito a iniciação ao Braille... Para uma criança que não tem visão acho que é muito grave.”</p> <p>“...tivemos muitas discussões na escola, porque ela não tinha autonomia e porque tinha que começar a mexer no computador... lá está a história do computador primeiro... enquanto os outros aprenderam as letras, aprenderam a fazer as letras, e ela ficou para trás... Ai está o problema.”</p> <p>R – Claro que é. Quanto mais tarde aprende o Braille, mais tarde vai aprender tudo o resto que os outros já aprenderam, tanto a leitura como a escrita, como as matérias daí para a frente e depois é uma bola de neve. Ai é que está a dificuldade. Depois disso também está relacionado com a segurança dos professores para ensinarem o Braille. Acho que tem muito a ver com isso. Se os professores estivessem seguros daquilo que estão a fazer, e tivessem consciência, não tinham problemas nenhuns em iniciar logo no início. É muito mais fácil para a criança. Agora, como os próprios professores não estão seguros do que fazem, retardam.</p> <p>R – Claro que é. Quanto mais tarde aprende o Braille, mais tarde vai aprender tudo o resto que os outros já a+prenderam, tanto a leitura como a escrita, como as matérias daí para a frente e depois é uma bola de neve. Ai é que está a dificuldade. Depois disso também está relacionado com a segurança dos professores para ensinarem o Braille. Acho que tem muito a ver com isso. Se os professores estivessem seguros daquilo que estão a fazer, e tivessem</p>

	<p>consciência, não tinham problemas nenhuns em iniciar logo no início. É muito mais fácil para a criança. Agora, como os próprios professores não estão seguros do que fazem, retardam.</p> <p>“...Quanto mais tarde aprende o Braille, mais tarde vai aprender tudo o resto que os outros já a+prenderam, tanto a leitura como a escrita, como as matérias daí para a frente e depois é uma bola de neve. Aí é que está a dificuldade. Depois disso também está relacionado com a segurança dos professores para ensinarem o Braille. Acho que tem muito a ver com isso. Se os professores estivessem seguros daquilo que estão a fazer, e tivessem consciência, não tinham problemas nenhuns em iniciar logo no início. É muito mais fácil para a criança. Agora, como os próprios professores não estão seguros do que fazem, retardam.”</p> <p>“A única coisa que eu acho é que no meio disto tudo, que já te disse muitas vezes e que mexe com tudo isto, e com o ensino do Braille nas escolas, é a formação dos professores.”</p> <p>“A formação dos alunos na escola já começa com a má formação dos professores.”</p>
--	---

Apesar de nenhum dos Sujeitos ter trabalhado ou estar a trabalhar no 1º ciclo, foram de opinião que o estado em que os alunos cegos e com baixa visão sem acuidade visual para uma leitura útil chegam ao 2º ciclo e daí para a frente é o reflexo das aprendizagens que tiveram, ou não, no início do seu percurso escolar. Aliás, se isto é verdade para as crianças normovisuais também o é para os alunos com deficiência da visão. Os Sujeitos A, B e H foram unânimes em considerar, que muitas vezes, as aprendizagens que antecediam a chegada ao 2º ciclo tinham muitas lacunas. O Sujeito A afirma: “Os que chegaram, em que estado é que chegaram!... eu acho que são alunos que tiveram pouca preparação...”, enquanto o Sujeito B reforça esta ideia: “Por aquilo que me chega aqui, parece-me que as pessoas que chegam aqui... as que têm mais idade, que andam próximo dos quarenta, por aí... acima dos quarenta têm uma aprendizagem do Braille equivalente ao que é feito com as pessoas que lêem a tinta.” Para além de, como já afirmámos, reforçar a opinião do Sujeito A, este Sujeito ainda diz que os mais velhos, aqueles que fizeram a escola segregada no 1º ciclo, antigo ensino primário, têm mais competências do que aqueles que atualmente frequentam a escola inclusiva. Ainda sobre este ponto, o Sujeito H considera: “Eu acho que se retarda muito a iniciação ao Braille... Para uma criança que não tem visão acho que é muito grave.” Esta ideia da necessidade de uma iniciação precoce (1º ciclo) na leitura e escrita do Braille tem sido uma constante ao longo destas entrevistas. Todos os Sujeitos têm considerado que, sem esta aprendizagem, o percurso escolar e pós escolar dos alunos cegos e com baixa visão fica seriamente comprometido.

Acerca do que o Braille significa no futuro de alguém com deficiência da visão, o Sujeito G diz: “É um sistema que confere identidade ao aluno cego e através do qual poderá ser um cidadão futuramente útil, ativo e socialmente

integrado.” Vamos apenas recordar a epígrafe deste trabalho onde citámos um trecho de um texto apresentado na Conferência Ibero Americana do Braille realizada em Buenos Aires em 1999: “...constituye una de las bases de la identidad de las personas ciegas...”(Reino, 2000). Hoje, não subsiste qualquer dúvida acerca da importância dos primeiros anos de vida na formação da personalidade dos indivíduos, e se o Braille faz parte da identidade das pessoas cegas, o seu domínio proficiente é essencial aos cidadãos com deficiência da visão. Que opinião tem a sociedade em relação a alguém que em pleno século XXI não sabe ler nem escrever? – A este respeito o Sujeito E escreveu: “...também já se provou que a riqueza das aprendizagens no início do percurso escolar das crianças é determinante no que respeita ao seu futuro enquanto alunos e mesmo cidadãos.”

O Sujeito D reforça esta ideia pelo lado positivo ao referir-se a um aluno que aprendeu Braille desde o início da escolaridade: O meu aluno que usava Braille teve um bom ensino de Braille durante o 1º ciclo e nos ciclos consecutivos, dado sempre pela mesma professora...”. Como vemos também existem bons exemplos. De qualquer modo, esta referência à professora levamos a uma das causas de insucesso dos alunos apontadas pela maioria dos Sujeitos; muitos professores de apoio têm conhecimentos de Braille muito reduzidos ou não conhecem mesmo o sistema. Voltamos a referir o Sujeito D: “...professora que o acompanhou dos 5 anos até aos 15 anos, e que apesar de não ser especializada em deficiência visual, foi por iniciativa própria tirar formação em Braille e se empenhou muito neste aluno.” O exemplo desta professora vem mostrar que é necessário esforço pessoal quando se quer desempenhar uma tarefa dentro de determinada profissão. Este aluno deverá com certeza estar grato ao trabalho desenvolvido pela sua professora de apoio. Aliás a falta de formação de alguns professores é apontada por alguns dos Sujeitos como um dos pontos mais negativos para o desempenho dos alunos cegos e com baixa visão. No entanto, como fica demonstrado neste caso, em muitas situações, o que falta é a vontade de aprender, associada a uma enorme falta de respeito pelos alunos. Ainda em relação às falhas na formação de alguns professores, o Sujeito C afirma: “... apesar de se verificar professores de ensino especial pouco esclarecidos e com escassa formação na área, conduzidos por métodos pedagógicos pouco adequados.”

Como é óbvio para alguém ensinar algo a outra pessoa tem que dominar a matéria que quer ensinar. Se um professor conhece mal o sistema Braille ou não o conhece de todo, não conseguirá ensinar nunca Braille a nenhum aluno, como faz ver o Sujeito H na sua resposta: “Depois disso também está relacionado com a segurança dos professores para ensinarem o Braille... Se os professores estivessem seguros daquilo que estão a fazer, e tivessem consciência, não tinham problemas nenhuns em iniciar logo no início...”.

Mais uma vez é reforçada a ideia de que a formação pessoal pode e deve ser procurada pelos professores de apoio se querem ter um bom desempenho na sua profissão. Isto leva-nos a outro ponto referido por alguns dos entrevistados, que é o da formação específica no grupo 930. Quando partimos para este trabalho, verificámos que esta poderia ser uma das causas do insucesso destas crianças e jovens. Analisemos, portanto, a este respeito, as respostas dos Sujeitos entrevistados.

Este problema, grave, é apresentado com muita clareza pelo Sujeito D. Transcrevemos por isso grande parte do que disse acerca da formação específica de professores do grupo 930:

“Outro ponto muito importante no que se refere ao ensino especial, nomeadamente no domínio da visão, são os cursos de formação especializada que, na minha opinião, deveriam ser revistos, visto haver vários institutos superiores a oferecer esta opção com muito má qualidade (sei do que falo porque tirei a minha formação num desses institutos). Para além considerar que tinha um currículo fraco, tirei a minha formação de forma distal, a realizar trabalhos escritos para as diversas disciplinas e tendo apenas uma aula presencial em que iríamos aprender Braille mas onde resumidamente apenas nos foi apresentado o alfabeto Braille, mais nada. Daí que estão constantemente a ser formados profissionais especializados com muito pouca qualidade e que para piorar ainda mais esta situação, muitos dos professores que estão a escolher a educação especial fazem-no como forma a “fugir” ao desemprego, e não por vocação.

Penso que esta inundação do mercado de trabalho de profissionais mal qualificados e com pouca motivação e vocação para a educação especial, pode ser um cocktail muito perigoso para o futuro das crianças com deficiência visual em geral e do ensino do Braille em particular.

Desta forma penso que o principal obstáculo para um ensino do Braille de qualidade nas nossas escolas do 1º ciclo são os cursos de formação especializada sem qualidade e esta perspectiva de muitos professores de escolherem a educação especial apenas como meio para terem um emprego.”

O Sujeito D é bastante crítico em relação aos currículos de alguns cursos de especialização, apontando essas lacunas como responsáveis por grande parte do insucesso das crianças e jovens cegos e com muito baixa visão. Se um professor vai tirar uma especialização numa determinada área pensa, com todo o direito, que irá aprender a trabalhar com os alunos que têm essa deficiência. Com certeza que não lhe passa pela cabeça que aquela especialização, normalmente cara, tem grandes falhas. Essa consciência aparece mais tarde no terreno. Quando confrontados com a realidade, alguns chegam à conclusão de que têm de investir mais na sua formação, mas infelizmente, outros não pensam assim e depois assistimos a situações no mínimo bizarras, em que os alunos são sempre os prejudicados. Vamos fazer um parêntesis para relatar uma situação real de uma professora, que ao aperceber-se de que não sabia o suficiente para apoiar o seu aluno, colocou o seu lugar à disposição. Felizmente, foi encontrada uma outra solução; a professora em questão aprendeu Grafia Braille para a Língua Portuguesa e Grafia Matemática Braille e tornou-se uma excelente professora de apoio.

Fizemos este parêntesis apenas para reforçar o facto de que muitas vezes a formação pessoal tem de partir da nossa vontade.

Todos os factos aqui relatados não contribuem para o sucesso da Escola Inclusiva. Aliás em relação à escola propriamente dita houve uma referência do Sujeito A que afirmou: “...não sei se calhei numa escola excepção e o resto de Portugal é tudo uma maravilha, mas a experiência que eu tenho, infelizmente...”

humanos. De acordo com os entrevistados existem enormes lacunas na formação dos professores de apoio, apesar da Escola se comprometer a possuir recursos humanos devidamente habilitados de acordo com o nº 4 do mesmo artigo: "As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de Braille e de orientação e mobilidade."

Não há qualquer problema com a lei, mas sim com a sua aplicação. No nº 8 deste artigo aponta-se para as competências do conselho executivo dos agrupamentos "...organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão."

É lógico que para executar as competências que advêm da lei é necessário conhecer as especificidades da deficiência visual. Como é que se pode pedir a alguém que coordene algo que não conhece de todo. Claro que existirão conselhos executivos que não se encaixam neste quadro de desconhecimento. Portanto, para além da formação deficiente de alguns professores de apoio, ainda temos de contar com conselhos executivos que não têm qualquer conhecimento do que é a deficiência visual. Mais uma vez dizemos que a lei é boa, mas que quem a aplica no terreno nem sempre está à altura de o fazer.

Apontamos agora resumidamente algumas sugestões que sendo aplicadas poderiam, em nosso entender, minorar os problemas apontados:

- Os currículos das especializações para o grupo 930 deveriam contemplar obrigatoriamente 120 horas de Grafia Braille (Grafia Braille para a Língua Portuguesa, Grafia Matemática Braille, Grafia Química Braille e Musicografia Braille Básica), para além de 60 horas de TIC específico e 50 horas de Orientação e Mobilidade;

- Os conselhos executivos das Escolas de Referência deveriam ser integrados por um elemento que conheça bem as especificidades da deficiência visual;

- Deveria ser criada uma Comissão de Braille, como aliás já existiu, que fosse a autoridade nacional do Braille, integrada por elementos com mérito reconhecido nesta área, que determinassem programas de aprendizagem adaptados às várias idades e que avaliassem e reconhecessem a capacidade técnica dos professores de Braille tanto das escolas como dos centros de formação profissional e de reabilitação;

- À semelhança do que está referido no nº 3 e no nº 4 do artigo 23 do D/I 3/2008 em relação à intervenção das associações de surdos no processo educativo, a ACAPO, Associação dos Cegos e Ambliopes de Portugal, deveria ter um papel mais interventivo no ensino das crianças e jovens cegos e com baixa visão que frequentam as Escolas de Referência.

Apresentadas as conclusões e sugestões que em nosso entender derivam das entrevistas realizadas, gostaríamos de desejar que as autoridades que, no ano de 2014, tomam decisões sobre o ensino das crianças e jovens cegos e

com baixa visão tivessem o discernimento que o Deputado Lamartine teve em 1838, quando apoiou um pedido de financiamento destinado a melhorar as condições das instalações do Instituto dos Jovens Cegos.

“...sessão de 14 de Maio de 1838. Contentamo-nos com reportar aqui a pequena alocução que Lamartine improvisou no mesmo dia, na tribuna da Assembleia, e que devia levá-la, finalmente, a votar o crédito de 1 600 000 francos reclamado pelo Ministro do Interior, Montalivet, para a compra de um terreno e a construção de uma nova escola.

“Meus Senhores,

Fui ontem visitar o estabelecimento dos jovens cegos e posso declarar-vos que não há qualquer exagero na descrição dos locais feita pelo senhor Meilheurat. Por certo, nenhuma descrição pode dar-vos ideia deste local estreito, infecto, tenebroso, destes corredores cortados em dois para fazer verdadeiros cubículos a que se chama oficinas ou escolas, destas escadas tortuosas, carcomidas, múltiplas que, bem longe de parecerem dispostas para os infelizes que não podem guiar-se senão pelo tacto, se assemelham, permitam-me o termo, a um desafio lançado à cegueira destas crianças. Poder-se-ia querer Versalhes ou os Quinze-Vingts. Se a Comissão se apresenta e os propõe, eu opor-me-ia. Reunir um hospício de idosos doentes a uma escola de crianças, isso seria perigoso e cruel ao mesmo tempo; não falando disso a Comissão, não tenho nada a dizer. Limito-me pois, meus Senhores, a afirmar à Câmara que nunca o dinheiro do orçamento terá uma tão feliz aplicação como facultar o sentido moral àqueles que a natureza privou do mais precioso dos nossos sentidos. Se a Câmara se tivesse deslocado em massa a esses locais, votaria em massa o crédito pedido pelo Ministério, e, se os contribuintes demasiado parcimoniosos vos acusarem, as bênçãos de centenas de crianças resgatadas para a inteligência e para o trabalho vos absolverão” (Henri, 1952)

Para terminar, apresentamos uma citação do fundador do Judo, Mestre Jigoro Kano que faz a seguinte reflexão sobre a educação:

“Nada abaixo do Sol é maior do que a educação, se educamos uma pessoa e a mandamos para a sociedade fazemos uma contribuição que durará pelo menos dez gerações.” (Clube de judo do Porto, 2013).

Bibliografia

BAPTISTA, José António. *A Invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos*. Poliedro Nº 469 (Janeiro/2001), p.1-29.

BARDIN, Laurence. 2014 (Análise de Conteúdo) (trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70 Lda.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. 1994 (Investigação Qualitativa em Educação) (trad. Maria João Alvarez, Sara Baía dos Santos, Telmo Mourinho Baptista): Porto: Porto Editora

CARROLL, Thomas J. 1968 (Cegueira) (trad. Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura). S. Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil

CLUBE DE JUDO DO PORTO. 2013 (Cadernos Clube de Judo do Porto: Notas sobre Judo para cegos). Porto: Clube de Judo do Porto

CRANMER, Tim V. (Um contributo para a pesquisa sobre a leitura do Braille e a percepção táctil) (trad. João Fernandes) Poliedro n.º 462 (Maio/2000) p. 1-20

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. 1984 (Nova Gramática do Português Contemporâneo). Lisboa: Edições João Sá da Costa

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. 1982 (Dicionário das Ciências da Linguagem) (trad. António José Massano; José Afonso; Manuela Carrilh [et al.]): Lisboa: Publicações D. Quixote Lda.

EUROPEAN Blind Union. 2009 (Braille the world at my finger tips). Paris: European Blind Union

ALMENDRA, Maria Ana; FIGUEIREDO, José Nunes de. 1995 (Compêndio de Gramática Latina). Porto: Porto Editora

GUEDES, Fernando. 1987 (O Livro e a Leitura em Portugal: Subsídios para a sua história). Lisboa: Editorial Verbo

HENRI, Pierre. 1952 (Vida e obra de Luís Braille) (trad. Filipe Oliva). Paris: Associação Valentin Haüy

MINISTÉRIO ... 2008 (Decreto-Lei n.º 3/2008)

OLIVA, Filipe P. 2005 (O primado da leitura e o recurso de ouvir ler) www.lerparaver.com

REINO, Vítor. 2000 (170 anos depois: Algumas considerações de ordem histórica sociológica e psicopedagógica sobre o sistema Braille) Lisboa: Biblioteca Nacional

SAUSSURE, Ferdinand. 1986(Curso de Linguística Geral) (trad. José Vitor Adragão): Lisboa: Publicações D. Quixote Lda.

TORGA, Miguel. 2001 (Novos Contos da Montanha): Lisboa: Publicações D. Quixote Lda.

VANOYE, Francis. 1983 (Usos da Linguagem) (Clarisse Madureira Sabóia, Ester Miriam Gebara, Haqira Osakabe [et al.]): S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Lda.

Anexos

Anexo 1: Sistema Braille

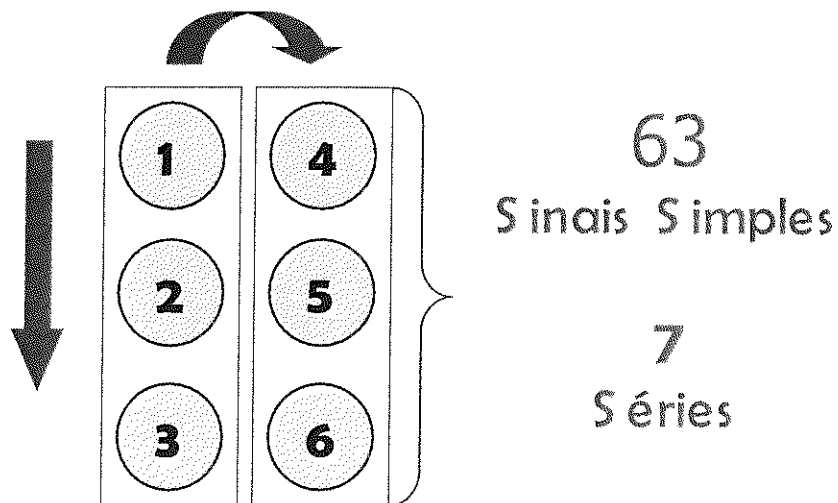
Anexo 2: Entrevistas

Anexo 3: Decreto-lei nº3 2008

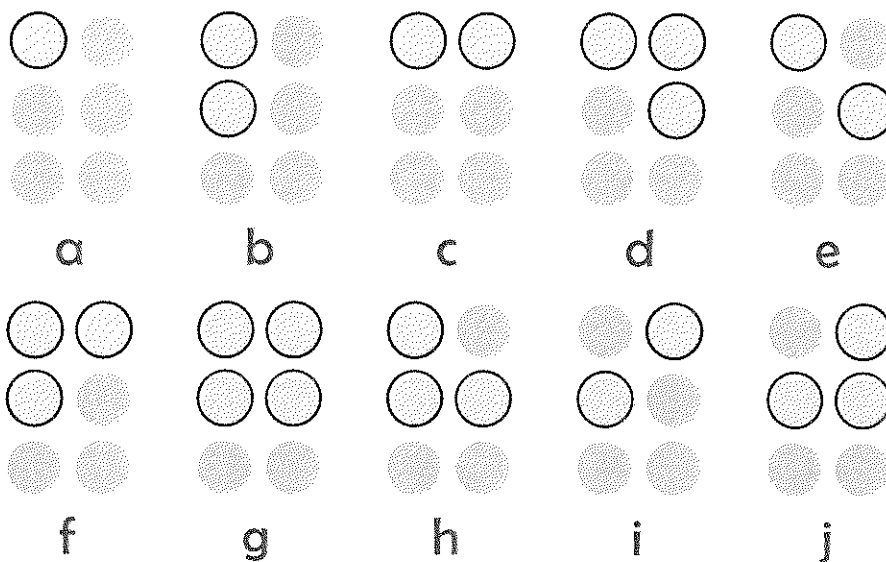
Anexo 4: Transcrições em Braille de grafia matemática e latim

Anexo 1 Sistema Braille

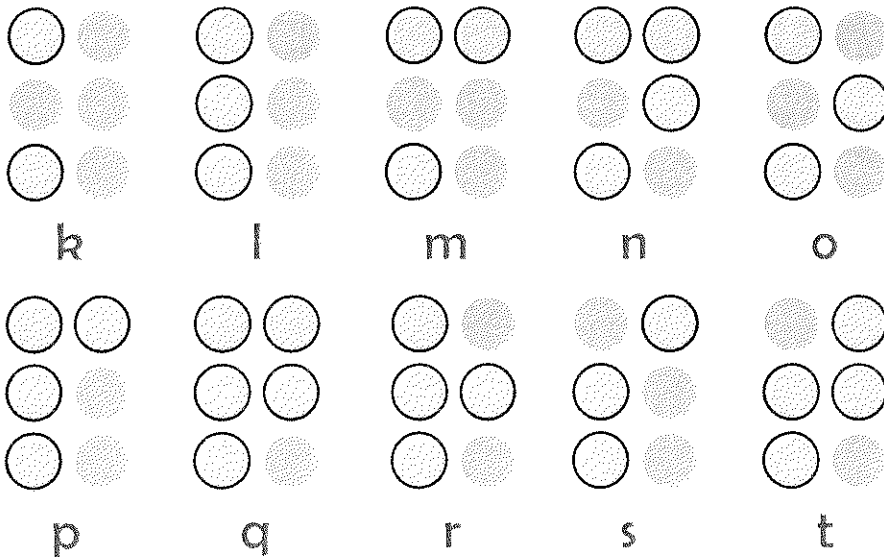
SINAL FUNDAMENTAL



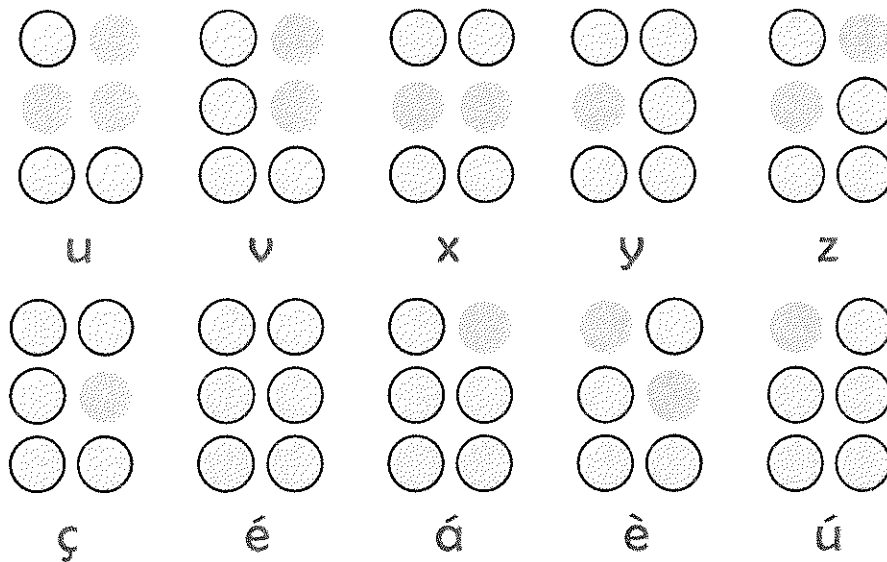
SÍMBOLOS DA 1ª SÉRIE



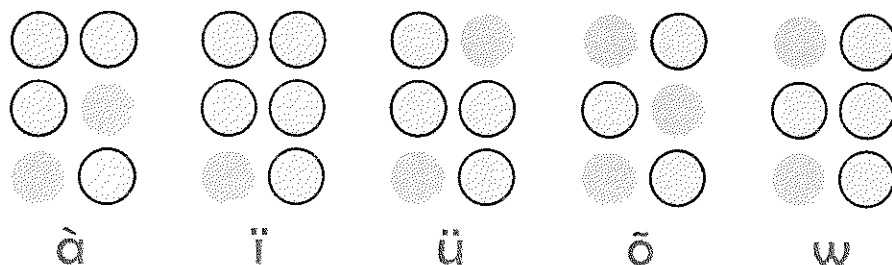
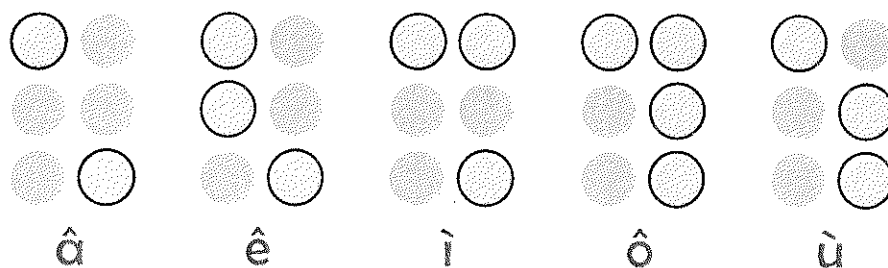
SÍMBOLOS DA 2ª SÉRIE



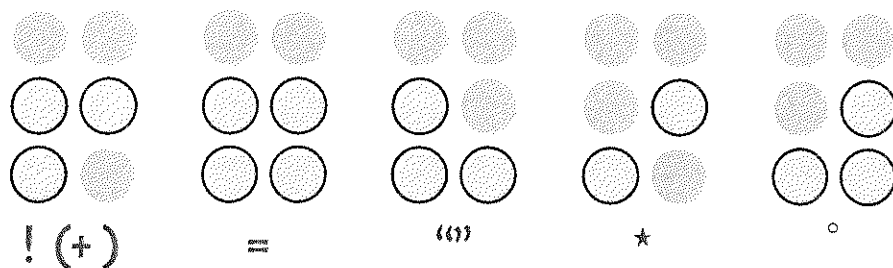
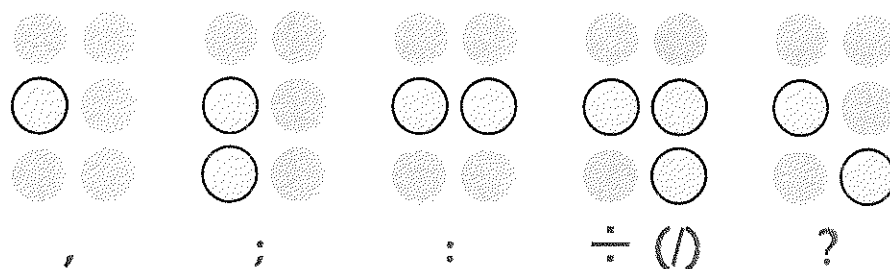
SÍMBOLOS DA 3ª SÉRIE



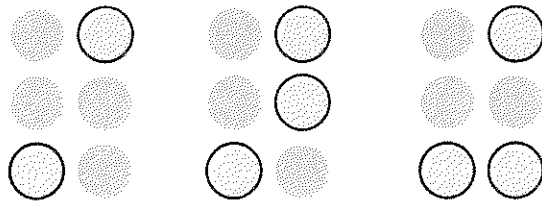
SÍMBOLOS DA 4ª SÉRIE



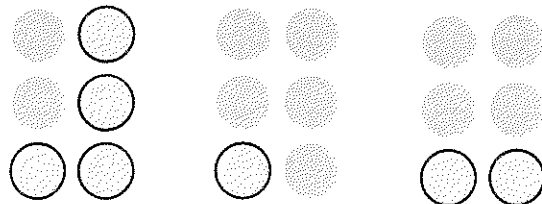
SÍMBOLOS DA 5ª SÉRIE



SÍMBOLOS DA 6ª SÉRIE

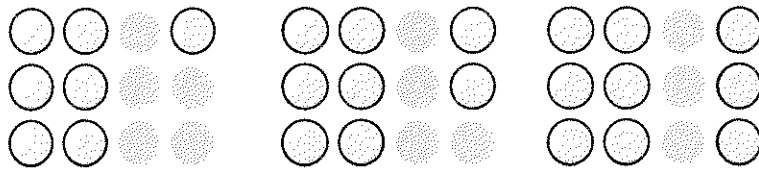


í ã ó

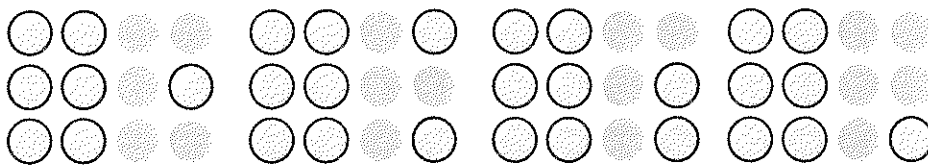


. -

SÍMBOLOS DA 7ª SÉRIE



^ ia |



~ Menús e notas \$ /

**O que o cego lê com os dedos,
os normovisuais podem ler com os
olhos.**

**Basta partilhar
um código comum**



Anexo 2 Entrevistas

Entrevista Sujeito A

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Ora bem, eu tinha alunos do 6º ano, baixa visão, tinha alunos cegos de 7º ano e foram estes anos com que trabalhei com alunos cegos... 7º e 6º ano.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Audio:

Em suporte Digital:

R: Só Braille. Eles não usavam computador na minha aula... por isso era só Braille.

P: Esses sabiam Braille...

R: Esses sabiam Braille.

P: Não tinham áudio ou suporte digital?

R: Não, pelo menos na minha aula não usavam nada. Nada em áudio, nem com computador... não trabalhavam com essas tecnologias, era apenas Braille.

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

R: É assim, a minha disciplina é muito específica... sendo a Matemática, o áudio pode facilitar em algumas situações, pode prejudicar em outras... porque lá está... na Matemática nós precisamos de uma visão geral das coisas e às vezes o Braille facilitava bastante na leitura das fórmulas... e precisávamos bastante principalmente em matérias que exigissem a parte de visão espacial... geometria o tacto era bastante importante, coisa que o áudio não conseguiria suprimir essas lacunas que o tacto exigiria, ou seja, por isso eu recorri mais do Braille e do tacto do aluno durante a aula do que a parte tecnológica na minha disciplina. A Matemática exige bastante a parte de tacto e essa é uma das vantagens do Braille para nos recorrermos na aula de Matemática.

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: Tudo com papel. Às vezes recorriamos a alguns materiais para fazer relevos, improvisar com colagens, fósforos, plasticina de maneira a que com o tacto eles conseguissem perceber a matéria que estava a ser lecionada. Era a forma que eu consegui na altura e a estratégia mais viável para quem calhou

naquele primeiro ano a dar aulas a alunos cegos, coisa que eu nunca tinha dado, foi a forma mais fácil para mim de conseguir abordar os conteúdos com estes alunos.

P: As respostas aos testes também em Braille?

R: Tudo em Braille, sempre em papel.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: – Detetei. São alunos que a nível da Matemática na escrita Braille da Matemática têm algumas lacunas porque não conhecem muitos dos símbolos, nem muitas das estruturas matemáticas que nós utilizamos para escrever e a Matemática em Braille é bastante complexa exige muito conhecimento e fórmulas... mas eu também não estava habituada e tive que aprender tudo, mas estes miúdos têm muitas lacunas nessa parte. Dão bastantes erros na parte escrita...

P: Na Língua Portuguesa?

R: Na Língua Portuguesa exatamente e nota-se que falta ali uma prática constante para melhorar. A nível de rapidez na máquina... eles escreviam bastante rápido, não era esse o problema, eles tinham bastante prática na escrita, faltava era aprofundar conhecimentos de português e consequentemente na escrita matemática.

P: Isso deve-se a quê na sua opinião? Eles tiveram Braille no 1º ciclo presumo...

R: Sim, sim. Acho que se devem a falta de prática. Lá está e uma coisa de que eu me apercebi é que muitos professores destes alunos não tinham conhecimentos... e eu posso dar o caso concreto de um aluno que a professora de português dele não sabia Braille e eu acho que é fundamental que uma professora de português que dá aulas a estes alunos saber o mínimo para que possa corrigi-los durante a própria aula dos erros que eles estão a cometer. Não chega ter a professora de Educação Especial que veja o caderno posteriormente, isto se tiver tempo para o ver, porque tem as suas próprias disciplinas para dar ao aluno e é fundamental que o professor dentro da sala de aula consiga estar em cima do acontecimento e consiga corrigir o aluno. Eu por acaso era uma das coisas que fazia bastante. Como eram aulas individuais que eu tinha com esses meus alunos era possível uma atenção especializada constante sobre aquilo que eles estavam a fazer e a escrever.

P: Mesmo porque a Grafia para a Matemática é muito específica.

R: Exatamente... sim porque é muito específica e se nós deixamos passar um erro hoje, o aluno pensa que está correcto e passa a escrever daquela forma, coisa que depois pode trazer problemas futuramente. O Braille na Matemática por si só não é fácil, com erros associados pior ainda.

P: E se calhar quanto menos prática de leitura tiverem...

R: Exatamente, mais difícil é. Quanto maiores forem as fórmulas, uma coisa que eu notava bastante, eles acabavam por se perder bastante no meio de tantos símbolos e de tantos caracteres lá escritos e a falta de prática, lá está, o não estarem habituados a escrever tanta Matemática e o próprio Português faz com que eles não vão aprofundando esses conhecimentos na

parte escrita. A visão do todo é muito complicada na escrita Braille e os alunos acabam por se perder muito, porque é muita coisa agarrada e muitas prioridades, enquanto que nós que vemos apanhamos os blocos... sabemos que a prioridade é fazer o que está dentro da raiz e depois a soma e só depois a divisão... enquanto que um aluno que está a ler em linha perde muito a prioridade das próprias operações matemáticas. Por isso, a Matemática é uma disciplina que a nível de lecionar a alunos cegos tem que se lhe diga...

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: A Matemática é das disciplinas mais complexas para fazer chegar a informação ao aluno...

P: Talvez a Matemática e a Química?

R: Exatamente, a nível de simbologia, nós temos muitos símbolos... muitos conceitos que exigem a visão. O conceito espacial, o próprio conceito espacial em si. Com o Português... acho que é muito mais fácil de um aluno cego atingir os resultados, as línguas. Até para nós que vemos um conceito espacial é bastante complexo nós atingirmos o resultado e conseguirmos resolver o exercício, muito mais para um aluno cego que à partida, e principalmente aqueles que nasceram cegos sem qualquer conceito visual, não têm qualquer suporte onde se possam segurar para resolver alguma coisa e pode tornar-se bastante complexo a nível de sala de aula. Por mais que lhes demos sólidos e materiais manipuláveis para tentar facilitar, se não houver também um trabalho de casa de suporte, e estes alunos, a maioria dos com que trabalhei não tem...

P: Os pais também não sabem o que lhes hão-de fazer...

R: Exatamente, os pais não têm esse conhecimento para os poderem ajudar... não tem. Eu estou a falar de anos bastante básicos. Trabalhei com 6º ano, dois alunos, um deles ainda via qualquer coisa, ou seja, não trabalhávamos com o Braille na aula desse aluno e 7º ano. À medida que os anos vão passando as matérias vão complicando e suponho que as dificuldades que eu tive ao dar aulas a estes alunos se multipliquem bastante se for um Secundário.

P: E depois passam ao colo...

R: Exatamente, e acho que temos muito essa tendência de facilitar também.

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

R: Em parte. Acho que depende muito dos alunos de que estamos a falar.

8: Se sim pode explicar?

R: Eu estive num contexto bastante específico. Não eram alunos com grandes possibilidades económicas e isso, lá está, condiciona-os. Estamos a falar de alunos que não têm um computador em casa, com famílias com

bastantes dificuldades e que não lhes podem proporcionar esse acesso à informação, que seria de todo bastante importante para que eles tivessem o tal suporte e os ajudasse da melhor maneira, por isso sim, o acesso à informação pode, com toda a certeza, condicionar bastante o rendimento escolar destes alunos.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

R: Eles desenrascavam-se bem na leitura, era boa.

P: Os leitores de Braille?

R: Sim, os leitores de Braille, os meus alunos que liam Braille, era boa. Davam-lhes um livro e eles liam. UM deles até lia bastante rápido, o do 6º ano lia bastante rápido. Por isso, a nível de leitura os problemas não eram grandes

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Eu não tive nenhum contacto com professores nem com o ensino aos alunos cegos do 1º ciclo, apercebo-me daquilo que me passou pelas mãos. Os que chegaram em que estado em que chegaram. Eu acho que são alunos que tiveram pouca preparação, porque um 6º e um 7º anos exigem já uma autonomia bastante elevada a nível de sala de aula com os materiais, nomeadamente o Braille e o conhecer os próprios materiais. Uma coisa que eu notava bastante era que estes alunos não conheciam o real, ou seja a realidade, aquilo que os rodeava. Nós éramos capazes de falar numa esfera ou num círculo e eles não sabiam o que isso era e são conhecimentos básicos da Matemática, que são exigidos ao nível do 1º ciclo. São alunos que não foram trabalhados a nível de 1º ciclo daquelas competências mais básicas e não só na área da Matemática mas em todas as áreas transversais e acho que houve muitas lacunas aí. Se foi por falta de terem professores com capacidade e com conhecimentos não lhe posso dizer, porque não os conheço. Mas falando do

meu caso, que fui colocada a dar aulas a estes alunos, uma disciplina que por si só é complicada na área da deficiência visual, eu não tinha qualquer formação para lhes dar aulas. Ou seja, formação específica para as exigências que a deficiência deles exigia. Por isso eu pressuponho, e eu não tendo formação fui colocada a dar aulas a estes alunos, pressuponho que os professores do 1º ciclo, quando são colocados a dar aulas a estes alunos também não tenham qualquer formação na área da deficiência visual...

P: Depois procurou formação?

R: Sim, depois procurei, mas, João, temos que ser sinceros e nós sabemos que não são todos os professores que têm disponibilidade financeira, tempo e até vontade pessoal para virem perder, entre aspas, uma manhã inteira todos os sábados para aprender. Acho que vai muito das pessoas e da vontade que cada um tem em melhorar o ensino destes alunos. Mas acredito, pensando na minha situação, que os professores que são colocados no 1º ciclo a dar aulas a estes alunos não tenham as apetências e as competências necessárias para desenvolver um bom ensino a estes alunos. Acho que há muita coisa a ser desenvolvida e a melhorar para estes alunos. Claro, que lá está, não sei se calhei numa escola exceção e o resto de Portugal é tudo uma maravilha, mas a experiência que eu tenho, infelizmente... e eu estava numa escola de referência que acho que deveria ser referência em tudo e notei que ali o ensino dos alunos cegos não é uma prioridade para uma escola de referência. Falta muita coisa a nível de organização de materiais e eu tive de comprar muita coisa minha para utilizar na sala de aula e que se não fizesse isso os meus alunos não tinham acesso a muita coisa e acho que é muita pena isso acontecer, porque eles perdem aquela evolução que seria suposto. Já sabemos que se torna tudo muito mais lento, mas sem estes materiais e sem estes conhecimentos por parte dos profissionais que trabalham com eles se torna muito mais difícil. Toda a gente sabe isso.

P: – As pessoas que passaram por aqui para terem formação estavam mais ou menos na sua situação, não sabiam Braille...

R: É claro que se nós recorremos precisamos mesmo...

P: Agora, é curioso que dessa gente toda que eu sei que sabe Braille e muitas delas também sabe Grafia Matemática, neste momento estão praticamente todas desempregadas e foram substituídas por pessoas que não sabem um ponto de Braille...

R: Sim é verdade...

P: Aliás, vocês quando saíram da escola de referência parece que quem entrou para vos substituir disse que se lhe dessem uma cábula que transcrevia o que quisessem.

R: Mas, João, o mal é esse, é que nós... e eu estivemos lá um ano a trabalhar com alunos cegos investi bastante na minha formação profissional...

Entrevista Sujeito B

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Têm aparecido milhentas situações. Não têm aparecido pessoas que tenham feito formação profissional, porque somos um centro de formação profissional. Mas a frequentarem o ensino regular ou as novas oportunidades...

P: Mas a área profissional é a administrativa, não é?

R: É... ou os de formação contínua. Os que vêm fazer formação contínua já têm emprego ou estão desempregados, não estão noutros cursos de formação profissional.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

R: Alguns em coisa nenhuma. A opção nem está aí... alguns dos que chegam aqui não têm ainda nenhuma forma de acesso à informação... Cegaram... alguns são cegos tardios. Cegaram há pouco tempo, ainda não aprenderam Braille nem aprenderam a trabalhar com a informática... quando muito terão o áudio, mas é preciso que alguém lhes converta a informação. Mas têm aparecido aí pessoal, alguns cegos de nascença, que sabe Braille e alguns também que usam um bocadinho de todas as tecnologias...

P: Sabem informática...

R: Sabem informática.

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

R: O Braille, para quem é cego total, é a única forma de contacto direto com a palavra escrita. Se quisermos estar a ler e ver como é que as palavras se escrevem, quais as letras que formam cada uma das palavras, a colocação correta da pontuação ao mesmo tempo que lêem, tem de ser obrigatoriamente em Braille. Agora é assim, o Áudio, o tradicional, ficheiros em mp3, ou o da Biblioteca Sonora, é cómodo em termos de ouvir... principalmente se for alguém a ler, por exemplo as gravações da Biblioteca Sonora... Mas... o Áudio tem a dificuldade da pesquisa. Se eu quiser pesquisar alguma coisa, vejo-me negro... principalmente em trabalhos escolares, andar à procura de matéria em mp3 ou em cassetes... é muito complicado... é terrível.

Quanto ao digital, se incluirmos aí as linhas Braille e o pessoal estiver habituado e as utilizar, também têm o contacto direto com a escrita. Mas como a maioria só têm sintetizadores de voz... ouvem. É semelhante ao Áudio. Têm a vantagem de pesquisar melhor... Qualquer coisa que queiram encontrar, é mais fácil fazer a pesquisa. Mas em termos da leitura em si, não havendo linha Braille, é semelhante.

4: – Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: Em que suporte faziam os trabalhos escritos? Alguns não faziam em coisa nenhuma, não tinham capacidade para escrever...

P: E não dominavam nenhuma técnica que lhes permitisse escrever...

R: Não dominavam nenhuma técnica, não sabiam informática... não sabiam Braille. Quando chegam aqui, alguns chegam nessas circunstâncias. Outros chegam aqui já a saber Braille e a trabalhar com a informática e fazem numa coisa ou noutra, embora na área das tecnologias da informação... se eles sabem informática, essa será privilegiada. Mas se não souberem informática e souberem Braille, já é alguma coisa. Pelo menos têm forma de fazerem apontamentos nas aulas ou de lhes fornecer material de apoio.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: Os problemas na escrita...

P: Mesmo aqui nas TIC quando fazem pequenos trabalhos.

R: Sim, sim... principalmente os amblíopes acho que são a classe que dá muitos erros a escrever.

P: Erros ortográficos e de sintaxe também?

R: Sim... sim. Eles dão bastantes erros, mais do que um cego tardio que tenha feito a escolaridade normal, ou mais do que um cego de nascença que saiba Braille que teve contacto direto com a escrita. Que sabe como se escrevem as palavras e sabe colocar a pontuação correta.

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: Dou vários módulos, Gestão de bases de dados, Informática na Atividade Administrativa e Matemática...

P: A Matemática deve ser dos mais complicados, digo eu...

R: Na Matemática têm chegado aí pessoas que dizem vir com escolaridades de 9º ano às vezes até mais... e a Matemática nem para a 4ª classe. Sinceramente nem para a 4ª classe.

P: Achas que isso se pode dever a problemas de leitura e de escrita, ou de terem feito a Matemática em áudio?

R: Ou terem-nos passado por serem ceguinhos. Também me parece que há situações dessas... em que pessoas simplesmente vão passando sem uma verificação das competências, ou seja, – não tem competências mais vai passando.

P: Esses, os que chegam cá com o 9º ano ou com o 12º já fizeram a escolaridade obrigatória como deficientes visuais... não são propriamente adultos que cegaram de acidente ou de doença.

R: Adultos que tenham feito a escolaridade normal e que tenham cegado por acidente normalmente são melhores a Matemática que algumas situações de cegos de nascença ou de cegos de infância que não tiveram um acompanhamento correto na Matemática, porque a fizeram em Áudio ou porque a fizeram com alguém a perguntar-lhes e eles a responderem oralmente ou porque... e a simbologia matemática... não tenho informação do que é que os professores sabem disto.

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

R: falhas no acesso à informação escrita... Podemos, podemos, porque uma pessoa com vista olha para um manual vê como as coisas se fazem, e é capaz de reproduzir por imitação. Se deres a uma pessoa um manual de Matemática para ler, se não lhe for explicado o que significa tem determinado símbolo, uma vez que os símbolos em Braille têm significados conforme o contexto, enquanto a negro existe um símbolo para cada contexto, e diferente do português, pouco usado na língua, é mais fácil para uma pessoa com vista ver no manual como se resolve o sistema, quais são os sinais, como deve fazer e a partir daí para a frente, faz. Quanto em Braille, estão ali aqueles sinais e não sabe o que aquilo significa. Não sabe porque é que estão lá... qual o significado de cada um dos sinais. É sim.

8: Se sim pode explicar?

R: Já explicamos.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

R: É por causa da escrita... Poderão haver outros casos ... pode haver aí coisas que influenciem... a má preparação das escolas... a má preparação dos professores de apoio... outras deficiências que a pessoa tenha além da visual... podem existir outras coisas. Mas o mais grave de tudo é a dificuldade na passagem da informação à pessoa... a leitura dos conteúdos... como a Matemática tem Braille específico.

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

R: Isso depende. Em primeiro lugar, quem sabe ler Braille teve um ensino correto do Braille também constato que tem mais depois na passagem para a

informática e no acesso à informação em termos gerais. Muito boa não... talvez entre o suficiente e boa. São raras as pessoas que são muito boas e completamente autônomas na interpretação da informação.

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

R: Temos aqui um problema... e se estamos a falar de pessoas que não têm acuidade visual... que não conseguem ler... se não sabem informática normalmente a autonomia é zero. Não existe... é má... muito má. Se têm alguns conhecimentos de informática as coisas melhoram um bocadinho, mas acho que não chega a ser suficiente. A maioria dos que chegam aqui não têm autonomia suficiente. Não são capazes de pegar num manual e tirar dali o que lhe interessa.

P: Posso presumir que é falta de autonomia. Que não se cria autonomia quando devia ser criada.

R: É.

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Eu não sei como está o ensino do Braille atualmente no ensino primário... Sinceramente não sei.

P: – Por aquilo que te chega aqui, não tens nenhuma ideia?

R: Por aquilo que me chega aqui, parece-me que as pessoas que chegam aqui... as que têm mais idade, que andam próximo dos quarenta, por aí... acima dos quarenta têm uma aprendizagem do Braille equivalente ao que é feito com as pessoas que lêem a tinta. Nas pessoas mais novas, parece que este tipo de pessoas passa a ser exceção. Não significa que não haja ninguém, mas são uma exceção. Há aí algumas pessoas que têm capacidades, mas se calhar têm mais capacidades... enquanto aquilo antigamente era para todos e era dado a todos, agora parece que são mais as pessoas que têm queda natural para isso. Sei lá aquele T... é relativamente novo, é uma pessoa que lê muito.

P: Ele teve uma professora que, apesar de ele ter dois décimos de visão, lhe ensinou Braille: máquina, régua, cubarítmo... ampliado... e ele foi sempre escolhendo o que lhe dava mais jeito.

R: Mas esses casos são raros. O P... é um pedaço mais novo do que eu, mas teve uma professora na primária que foi aprender Braille para lhe ensinar, para lhe transmitir o mesmo que transmitia aos outros.

P: Será abuso depreender que estás a dizer que os mais velhos têm mais autonomia do que os mais novos.

R: Ter, têm. E pela informação que tive no mestrado que frequento, através das cadeiras que frequentei lá a coisa parece que vai mesmo muito mal porque as crianças atualmente são integradas na mesma turma dos que vêem e há um professor de apoio que parece que vai lá uma ou duas manhãs por semana. Dois períodos por semana, enquanto antigamente o acompanhamento era constante. Até à quarta classe era feito em escolas especializadas.

P: As pessoas saíam de lá com mais ferramentas?

R: Sim, sim.

Entrevista Sujeito C

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Curso de formação profissional Assistente Administrativo.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille: X

Em Áudio:

Em suporte Digital: X

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

R: Braille: O Braille como sistema de leitura e de escrita torna-se um meio eficaz de acesso à educação e à informação para a pessoa com deficiência da visão. Permite um melhor acesso à informação, aprender a ler e a escrever corretamente e o reconhecimento da escrita. A leitura permite que todos os indivíduos consigam adquirir conhecimento e cultura. O facto de os indivíduos conseguirem ler e escrever permite-lhes um melhor conhecimento da língua escrita e do que ela representa. Como desvantagens pode-se assinalar os aspetos relacionados com o volume e os altos custos do material produzido, assim como os equipamentos de impressão. Digital: O suporte digital apresenta como vantagens o facto de ser mais prático, permite uma maior e melhor organização da informação, maior capacidade de memória, de transportabilidade da informação o que facilita o acesso a pessoas com deficiência. A complexidade dos sistemas informáticos podem X levar à info-exclusão.

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: Suporte digital.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: Dificuldade para entender enunciados simples, na destreza de leitura, no encadeamento e na expressão de ideias por escrito, dificuldades na construção frásica, erros ortográficos, falta de pontuação, entre outros...

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: Higiene e segurança no trabalho, acolhimento e encaminhamento, etc...

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim: x

Não:

8: Se sim pode explicar?

R: A nova geração recorre, cada vez mais, ao suporte digital e sonoro justificando assim a falta preparação por parte dos sujeitos na leitura e escrita do Braille e por outro lado um sistema educativo que nunca valorizou as questões ligadas ao ensino do Braille. O Braille merece uma abordagem mais específica na medida em que irá influenciar a situação social do aluno. Os indivíduos que frequentaram uma escola especial, no que respeita ao ensino dos cegos, o Braille era abordado de uma forma mais pedagógica e com maior rigor, demonstram usufruir mais e melhor do sistema.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente: X

Boa:

Muito boa:

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre: x

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Uma criança ou jovem, portador de deficiência visual, aceitar aprender o sistema Braille é extremamente positivo pois está aceitar a sua nova condição com todos os condicionalismos subjacentes. Nesta fase o professor tem de ter disponibilidade para todas as dificuldades e dúvidas que possam surgir. A implementação do sistema Braille nas escolas do 1º ciclo deve ser algo bem estruturado, o professor deve ter cuidado ao preparar e apresentar os textos ao seu aluno. Trabalhar com o aluno no sentido de desenvolver o seu tacto, criar material com relevo, figuras contínuas e descontínuas, etc... Este é um processo moroso e de muita dedicação mas que futuramente será de extrema importância para a integração social do aluno. As nossas escolas devem assegurar o acompanhamento educativo destas crianças, apesar de se verificar professores de ensino especial pouco esclarecidos e com escassa formação na área, conduzidos por métodos pedagógicos pouco adequados.

Entrevista Sujeito D

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Apoiei 4 alunos com deficiência visual, 1 com cegueira e 3 com baixa visão. Todos frequentavam o ensino regular (escola pública) 2 alunos estavam no ensino secundário (10º e 12º anos), 1 no 3º ciclo do ensino básico (9º ano) e o último no 1º ciclo do ensino básico (2º ano). Os 2 alunos do ensino secundário frequentavam a área de Línguas e Humanidades.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

R: O aluno com cegueira acedia ao material escrito a tinta prioritariamente em Braille, contudo por não existirem dois manuais de duas disciplinas em Braille, teve de utilizar o sistema daisy e em pdf. Os materiais fornecidos pelos professores eram todos transcritos em Braille. Os alunos do 9º e 12º ano com baixa visão tinham manuais digitais (em pdf) e materiais cedidos pelos professores em letra arial 14.

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

R: Para o aluno com cegueira

Braille: Vantagens – leitura mais atenta, melhor compreensão dos conteúdos, permitia a leitura dos materiais em casa (onde o aluno não possuía computador); desvantagens: leitura lenta, manuais e documentos muito extensos.

Digital: Daisy e pdf vantagens – fácil acesso a partir de um computador; desvantagens – difícil ou impossível de acompanhar a leitura de um professor ou colega com a leitura através destes sistemas (por estar a ouvir o sintetizador de voz em simultâneo com o professor ou colegas), difícil seleccionar a parte pretendida dentro de uma página (por exemplo ler apenas parágrafo 2, ele praticamente era obrigado a ler a página toda, mesmo que só tivesse interessado em ler o último parágrafo). Porém a maior dificuldade do aluno prendia-se com a falta de conhecimentos ao nível informático básicos, desde o ligar e desligar o computador, daí que o uso de materiais digitais implicasse sempre a presença de alguém para o ajudar.

Para os alunos com baixa visão

Daisy: vantagens – permitir aumentar a letra e controlar as cores de contraste. Desvantagens: exigia bons conhecimentos de informática para manipular todas as opções oferecidas pelo programa, o que os alunos não tinham.

Pdf: vantagem – o texto aparecia igual ao dos manuais dos colegas o que ajudava para identificar em que parte do texto o professor estava a falar. Desvantagem: se necessitasse de aumentar muito o texto tornava-se muito difícil ler uma frase inteira. O aluno do 9º ano também usava uma lupa com luz e contraste que se demonstrou muito útil e motivante para o aluno, já que ele podia acompanhar as aulas utilizando os mesmos materiais dos colegas (ajudando a minimizar o estigma que o aluno sentia por ter de utilizar computador e fichas impressas em A3 nas aulas).

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: O aluno com cegueira dominava muito bem o Braille, por isso fazia quase todos os trabalhos em Braille que depois lia na aula ou eu fazia a transcrição para tinta. Apenas os trabalhos de grupo ou mais elaborados que o professor pedia em formato digital é que ele fazia no computador mas sempre com a minha ajuda já que ele não conseguia ser autónomo no computador. O aluno do 9º ano com baixa visão fazia os trabalhos tal como os colegas, isto é, à mão ou em computador conforme requerido pelo professor. O aluno de 12º ano com baixa visão fazia os trabalhos todos em computador. O aluno do 2º ano fazia tudo à mão.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: O aluno com cegueira dominava muito bem o Braille e escrevia com muita correção e praticamente sem dar erros de ortografia (e quando os dava bastava corrigir uma vez para ele não dar mais esse erro, exceto a inglês). O aluno do 12º ano também dava poucos erros, por um lado porque usava o corretor automático do word, mas também porque era um aluno razoável. Os outros dois alunos davam alguns erros de português mas mais associado à falta de motivação para estar na escola e por serem alunos fracos do que propriamente pelo problema de visão.

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: O aluno com cegueira estava no 10º ano de línguas e humanidades e teve mais dificuldades a Inglês e a Filosofia. Os restantes alunos tinham apenas baixa visão. O do 12º tinha mais dificuldades a História. Os outros alunos (9º ano e 2º ano) eram maus alunos a todas as disciplinas, um por problemas pessoais e familiares (estava a viver numa instituição, havia suspeitas de abuso de drogas e faltava constantemente às aulas); o do 2º ano para além da deficiência visual apresentava um défice de atenção e concentração muito grave. Daí que considere que os maus resultados escolares destes dois alunos não tenha como principal causa os seus problemas de visão.

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

R: Sim. Penso que o aluno com cegueira tinha muito menor acesso à informação escrita que os seus pares. A maior parte da matéria que ele apreendia era a que ele memorizava durante as aulas por ouvir os professores. Os materiais para ele estudar estavam todos em Braille, e apesar de ele dominar o Braille demorava muito tempo para os ler o que requeria “perder” muito mais tempo que os colegas para estudar as matérias. As dificuldades a filosofia que ele apresentava, penso que se deviam ao facto de ele possuir o manual adotado pela escola apenas em daisy (formato que ele não dominava nem era autónomo para estudar em casa) e ter um outro manual de outra editora e Braille mas que apresentava ligeiras diferenças do outro manual. O professor também entregava alguns documentos à turma para estudarem mas utilizava uma estrutura muito esquematizada, o que dificultava a transcrição para Braille e a sua compreensão pelo aluno em causa. As dificuldades a esta disciplina foram colmatadas com apoio individualizado ao aluno uma vez por semana dado pelo professor da disciplina utilizando principalmente a oralidade, “conversavam” sobre a matéria. Quanto ao Inglês o aluno dava alguns erros de ortografia a esta disciplina, tinha dificuldades na compreensão dos textos mas penso que as maiores dificuldades se prendiam com o facto de algumas perguntas dos testes remeterem para determinados parágrafos do texto ou para procura no texto de determinados significados, o que o aluno não fazia autonomamente e a professora não queria que ninguém desse apoio com receio de ajudarem o aluno. Com o meu apoio para encontrar no texto os parágrafos certos o aluno melhorava a sua prestação nos testes. Esta dificuldade na língua estrangeira de inglês não era acompanhada pela língua de francês, onde o aluno tinha muito boas notas e respeitava a ortografia Braille correta.

Para concluir penso que algumas das dificuldades podem ser atribuídas a falhas no acesso à informação escrita já que o aluno tinha de despender muito mais tempo que os colegas na leitura dos materiais em Braille, e também na dificuldade em acompanhar os colegas na realização de exercícios em sala de aula (raramente terminava a execução dos exercícios antes dos professores começarem a corrigir os mesmos), e também pelas falhas de informação quando tirava apontamentos durante as aulas, principalmente do que era escrito no quadro, uma vez que, não raramente, os professores faziam esquemas que eram impossíveis para ele acompanhar e transcrever em Braille mesmo com a minha ajuda, e muitas vezes iam completando a informação do quadro sem uma ordem pré-definida (acrescentavam informações às frases de cima, escreviam frases e só depois sublinhavam determinadas partes da mesma como o verbo, ou os complementos, etc), o que dificultava imenso o acesso à informação que estava no quadro e que os colegas tão facilmente acediam.

8: Se sim pode explicar?

R: Sim. O aluno do 12º ano ao utilizar o manual em pdf cansava-se muito a estudar já que demorava algum tempo a ler os conteúdos devido ao aumento do tamanho de letra e desta forma a acesso aos materiais escritos era

dificultado. Mas neste caso mais pelo cansaço e esforço visual que o aluno precisava de fazer ao estar muito tempo em frente a um computador.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

R: Não, os outros dois alunos, como já referi anteriormente, tinham maus resultados escolares, mas devido a outras causas.

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

R: no caso específico do meu aluno, a autonomia era muito boa no que se refere a materiais escritos em Braille, contudo, no acesso a informação através de novas tecnologias (computadores, mp3, etc) a sua autonomia era má, muito má ou melhor nenhuma.

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

R: No caso dos alunos com baixa visão a sua autonomia no acesso à informação, desde que adaptada a eles era boa (uso de computador ou de lupa).

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: O meu aluno que usava Braille teve um bom ensino de Braille durante o 1º ciclo e nos ciclos consecutivos, dado sempre pela mesma professora que o acompanhou dos 5 anos até aos 15 anos, e que apesar de não ser especializada em deficiência visual, foi por iniciativa própria tirar formação em Braille e se empenhou muito neste aluno. Ao longo de todo esse acompanhamento a professora centrou-se muito no ensino do Braille, uma vez que o aluno iria realizar os exames (tanto de 9º ano como no 11º e 12º anos) em Braille e descurou muito o ensino das novas tecnologias, contudo agora o ministério está a pressionar as escolas para que estes alunos realizem as provas no formato daisy. Penso que esta situação poderá ser muito prejudicial para o ensino do Braille já que os professores, no sentido de prepararem os alunos para exame, poderão centrar-se mais nas novas tecnologias e no

acesso ao computador do que no ensino do Braille, e até mesmo considerá-lo menos importante e até dispensável.

Outro ponto muito importante no que se refere ao ensino especial, nomeadamente no domínio da visão, são os cursos de formação especializada que, na minha opinião, deveriam ser revistos, visto haver vários institutos superiores a oferecer esta opção com muito má qualidade (sei do que falo porque tirei a minha formação num desses institutos). Para além de considerar que tinha um currículo fraco, tirei a minha formação de forma distal, a realizar trabalhos escritos para as diversas disciplinas e tendo apenas uma aula presencial em que iríamos aprender Braille mas onde resumidamente apenas nos foi apresentado o alfabeto Braille, mais nada. Daí que estão constantemente a ser formados profissionais especializados com muito pouca qualidade e que para piorar ainda mais esta situação, muitos dos professores que estão a escolher a educação especial fazem-no como forma a “fugir” ao desemprego, e não por vocação.

Penso que esta inundação do mercado de trabalho de profissionais mal qualificados e com pouca motivação e vocação para a educação especial, pode ser um cocktail muito perigoso para o futuro das crianças com deficiência visual em geral e do ensino do Braille em particular. Desta forma penso que o principal obstáculo para um ensino do Braille de qualidade nas nossas escolas do 1º ciclo são os cursos de formação especializada sem qualidade e esta perspectiva de muitos professores de escolherem a educação especial apenas como meio para terem um emprego.

No que se refere ao impacto do ensino de Braille no futuro dos alunos com deficiência visual, penso que o Braille é e será sempre imprescindível para uma pessoa com deficiência visual, já que por mais que a tecnologia possa ajudar no acesso à informação (e ajuda muito), o Braille para já é o único meio de leitura que permite a um deficiente visual ter contacto com a ortografia das palavras. Considero que para um aluno saber escrever tem de contactar com a forma como se escreve cada palavra e não apenas com o som. Ao desprezar o Braille no 1º ciclo iremos educar futuros adultos que não saberão escrever sem erros ortográficos e que terão mais dificuldades na realização de tarefas diárias na sua vida pessoal e nos seus empregos. E se nesta sociedade onde a competitividade é extrema, é importante para todas as pessoas munirem-se do maior número de “armas” possíveis que estão ao seu dispor, para uma pessoa com deficiência visual isso é ainda mais importante.

Entrevista Sujeito E

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Formação profissional

Assistentes Administrativos, Técnicas de Procura de Emprego.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille: x

Em Áudio: x

Em suporte Digital: x

A seleção do recurso é feita de acordo com a acuidade visual e preferência do formando, de maneira a manter conforto e eficiência no acesso à informação escrita.

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

R: Braille: é a forma privilegiada de contacto com a palavra num todo, favorecendo o conhecimento das palavras, e melhorando a capacidade de escrita, correção ortográfica e memorização.

Áudio: é um recurso de fácil acesso, utilizável num equipamento simples, e que confere alguma autonomia ao utilizador. Não promove conhecimentos ao nível da escrita, mas é uma forma muito poderosa de melhorar a comunicação oral e ampliar áreas de interesse.

Digital: é uma ferramenta com muitas potencialidades, facilita por exemplo a elaboração e correção de trabalhos em tempo real, permite treino de competências informáticas, indispensáveis nos dias de hoje para qualquer cidadão em formação, permitindo às pessoas com deficiência que executem tarefas de forma eficiente e eficaz. Não pode ser utilizada por todos, já que muitas pessoas não dominam a utilização das novas tecnologias.

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: Braille, computador.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: São vários os problemas, que resultam de percursos escolares e formativos pouco estimulantes e enriquecedores. Destaco vocabulário restrito, pouca capacidade de argumentação, erros ortográficos sistemáticos, dificuldades ao nível da reflexão e criatividade, problemas de construção gramatical.

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: Matemática e disciplinas mais orientadas para o auto-conhecimento, estabelecimento de objetivos de vida e espaços de reflexão (Cidadania e Empregabilidade).

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

R: Sim

8: Se sim pode explicar?

R: O facto de as pessoas terem tido longos períodos sem acesso à informação, ou pelo menos com acesso muito restrito, faz com que tenham mais dificuldades ao nível da expressão escrita e também da compreensão, o que forçosamente vai condicionar todas as aprendizagens futuras, com implicações pessoais e sociais muito alargadas.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

R: Falta de apoio especializado, pouca divulgação acerca dos recursos e equipamentos disponíveis, estruturas familiares pouco facilitadoras da autonomia.

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente: x

Boa:

Muito boa:

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente: x

Boa:

Muito Boa:

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Os estudos acerca das potencialidades de aprendizagem durante os primeiros anos de vida são sobejamente conhecidos; também já se provou que a riqueza das aprendizagens no início do percurso escolar das crianças é determinante no que respeita ao seu futuro enquanto alunos e mesmo cidadãos. Daí que me parece evidente que retirar isso às crianças e jovens é alienar um direito que lhes assiste, promotor de um desenvolvimento adequado das suas capacidades. O ensino do Braille representaria certamente uma melhoria ao nível das aprendizagens das crianças e jovens, motivando-as para

a aquisição de conhecimentos, e capacitando-as para serem cidadãos mais informados e participativos.

Entrevista Sujeito F

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: A primeira vez que trabalhei com alunos de baixa visão foi no ano letivo de 2007/2008, num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, no ensino público. Nessa altura, apesar de ainda não ter a especialização em educação especial, no domínio da visão, aconteceu que tendo sido contratada para lecionar no grupo de recrutamento de Biologia e Geologia, com um horário de 8 horas e, surgindo dois alunos, irmãos, que tiveram uma acentuada perda de visão, no final do terceiro período do ano letivo anterior, surgiu a necessidade de colmatar as dificuldades que estes apresentavam. Na altura não havia professores de educação especial em número suficiente, para apoiar alunos com deficiência visual. Assim, a solução, apresentada pela DREL foi transferir estes alunos para Lisboa, situação que os pais destes, não aceitaram. Um desses alunos era meu aluno de 9.º ano à disciplina de Ciências Naturais e, o seu irmão frequentava o 11.º ano na área das Ciências. Foi então solicitado pelo Agrupamento de Escolas uma autorização especial para que me fosse permitido apoiar estes dois alunos, atendendo a que em Fevereiro de 2006 tinha frequentado na ACAPO um curso de grafia Braille e, já recorria, na altura, ao uso de lupas óticas, ampliação de documentos, utilização de um microscópio ótico composto adaptado, computador portátil de 17,4 polegadas e com uma placa gráfica que permitia um poder de ampliação maior, visto, eu própria, já ver mal. O Ministério de Educação, na altura, não autorizou este averbamento de horas, no meu contrato. Ainda assim, vendo as dificuldades com que estes alunos se confrontavam, todos os dias, a preocupação dos seus pais e sabendo do diagnóstico que lhes tinha sido feito, ser irreversível, ofereci-me para lhes dar, gratuitamente, apoio. Foi assim, que semanalmente os fui apoiando quer nas disciplinas em que apresentavam mais dificuldades, quer lhes adaptando os materiais às suas reais necessidades. Para além disso, com o consentimento dos próprios e de seus pais, comecei a ensinar-lhes as primeiras coisas em Braille.

Já no ano letivo 2012/2013 fiquei colocada numa escola de referência para alunos cegos e com baixa visão, do ensino público, no grupo de recrutamento 930 – Educação Especial – Domínio da Visão. Aqui trabalhei em dois Agrupamentos de Escola. Na escola secundária tive uma aluna com baixa visão no 10.º ano, na área das Ciências; uma aluna, com baixa visão no 12.º ano, num curso profissional de animação cultural; uma formanda adulta, com cegueira adquirida, num Curso EFA de Contabilidade e, uma aluna adulta, cega de nascença, no ensino noturno. No outro Agrupamento de Escolas, ao nível do ensino básico, apoiei um aluno do Jardim de Infância, com baixa visão, preparando-o para o ingresso no ano letivo seguinte, para o 1.º ano do ensino básico. Ao nível do 2.º ciclo apoiei uma aluna cega de nascença, no 5.º ano de escolaridade e, um aluno com baixa visão, também do 5.º ano de escolaridade, em que o diagnóstico foi apenas feito no ano letivo transato.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos? Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

R: No ano letivo de 2007/2008, ambos os alunos, acediam aos conteúdos escritos em formato tinta com caracteres ampliados e em alto contraste. Também acediam em formato digital a toda a documentação que lhes era facultada, assim como, em áudio. Aprenderam a escrever em Braille, mas não tinham velocidade de leitura suficiente para compreender a escrita em Braille.

No ano letivo 2012/2013 as alunas da escola secundária, com baixa visão, acediam apenas aos conteúdos escritos em áudio e, em suporte digital, recorrendo, ambas, à utilização do programa ZoomText. A formanda cega, do curso EFA, acedia apenas aos conteúdos escritos, em formato digital, recorrendo à utilização do Jaws. A aluna cega, do ensino noturno, acedia aos conteúdos escritos apenas em Braille.

O aluno do Jardim de Infância acedia aos materiais em suporte tinta, com caracteres ampliados e alto contraste, em formato áudio e em formato digital, com recurso ao ZoomText.

A aluna cega do 5.º ano acedia à maioria dos materiais em Braille, usando também alguns conteúdos em áudio e, acedendo ao formato digital com grande facilidade, através da utilização do Jaws.

O aluno com baixa visão do 5.º ano de escolaridade acedia aos materiais em suporte tinta, com caracteres ampliados e alto contraste e/ou com recurso ao uso do ampliador, isto no decorrer das aulas. Utilizava ainda suporte áudio ao nível da Língua Estrangeira. Recorria às suas pesquisas e elaboração de materiais informatizados, usando o formato digital, ainda com muita dificuldade, recorrendo ao ZoomText.

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

R: Todos estes tipos de leitura são importantes para os alunos com deficiência visual. O ideal é que se use cada um deles consoante a área disciplinar em que nos encontrámos ou situação do dia-a-dia. Por exemplo, ao nível da Matemática, o suporte áudio é desaconselhável, pois não permite ao aluno/formando assimilar corretamente a informação, de modo a que este possa resolver, corretamente e atempadamente, os exercícios que lhe sejam propostos. Mas, por exemplo, este mesmo meio poderá ser útil nas Línguas Estrangeiras, para fazer uma melhor aquisição da pronúncia. Já não será um processo adequado se quisermos que o aluno se aperceba e consiga corrigir erros de grafia. Também, nas disciplinas mais teóricas, onde há a necessidade de decorar conceitos é uma forma prática de o aluno poder estudar e conseguir memorizar. Pode, por exemplo, fazê-lo até no transporte para casa, com a utilização de um simples mp3.

O suporte digital tem também vantagens e desvantagens. Por exemplo, a utilização do ZoomText, por alunos de baixa visão, poderá permitir-lhes aceder a um enunciado matemático, conseguindo estes responder em suporte papel (a tinta), com recurso ao ampliador, sem terem ainda adquirido conhecimentos de Braille. Já a utilização do Jaws, ao nível do suporte digital poderá ser desvantajoso, em determinadas situações, para um aluno cego. E porquê? A nível da Matemática é impensável, por exemplo, a leitura correta de uma expressão Matemática, pelo Jaws. Mesmo que o professor escreva essa expressão por extenso e sem recurso a sinais matemáticos o aluno/formando quando chega ao fim da leitura desta expressão, não conseguiu reter, corretamente, toda a informação que lhe foi fornecida, por este método. Ao nível das Línguas também há uma grande dificuldade na verificação da grafia das palavras. Consoantes com sons semelhantes ou mesmo iguais, mas grafia diferentes, não serão detetados pelos alunos cegos, se estes apenas recorrerem ao uso do sintetizador de voz.

Quanto ao Braille, para os alunos cegos, este deverá ser o método a usar por primazia, pois permite verificar a forma correta da grafia das palavras, em qualquer língua e, permite efetuar operações matemáticas, com sentido lógico para o aluno. Também é o único modo em que um aluno poderá compreender a noção de uma dada fórmula química ou de uma equação química. E isto são apenas alguns dos exemplos, que de momento me estou a lembrar!...

O Braille em relação aos outros métodos tem apenas as seguintes desvantagens, sendo que estas são ultrapassáveis, desde que haja vontade de quem manda: inexistência da maioria dos materiais, neste formato; recursos humanos insuficientes, na DGIC, na produção atempada dos manuais para os alunos; preparação inadequada da maioria dos professores de educação especial, que não dominam, corretamente, a grafia Braille. Há apenas uma desvantagem, neste método, que a meu ver não é, facilmente, solucionável e requer tempo e um apoio suplementar, que se trata na dificuldade de leitura do Braille, por alunos em que a sua cegueira é recente. Não se consegue, rapidamente, que um aluno cego adquirido, consiga obter uma velocidade de leitura que lhe permita compreender corretamente e atempadamente o que está a ler.

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: Os alunos que tive em 2007/2008 elaboravam os seus trabalhos escritos a tinta, com recurso a lupas óticas e eletrónicas e, em formato digital, quando os professores deles solicitavam trabalhos em formato digital.

Os alunos/formandos que tive em 2012/2013 elaboravam os seus trabalhos escritos em formatos diversos:

- O aluno do Jardim de Infância, com baixa visão, elaborava os seus trabalhos a tinta, com recurso a uso de lupas óticas;

- As duas alunas com baixa visão, do ensino secundário elaboravam os seus trabalhos quer a tinta e com recurso ao ampliador (por exemplo, Geometria Descritiva, no caso da aluna do 10.º ano) quer em suporte digital, recorrendo ao ZoomText;

- A formanda cega, do Curso EFA, apenas elaborava os seus trabalhos em suporte digital, recorrendo à utilização do Jaws;

- A aluna cega, do ensino noturno, apenas elaborava os seus trabalhos em Braille, utilizando a Máquina de Perkinson Braille;

- O aluno de baixa visão do 5.º ano de escolaridade elaborava os seus trabalhos a tinta, com recurso ao uso do ampliador ou de lupas óticas. Quando solicitado pelos professores elaborava os materiais em suporte digital, recorrendo ao uso do ZoomText;

- A aluna cega do 5.º ano de escolaridade elaborava os seus materiais em Braille, utilizando a Máquina de Perkinson Braille. Quando solicitado pelos docentes elaborava os materiais em suporte digital, recorrendo ao uso do Jaws.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: Nos alunos com baixa visão detetei: a falha de sílabas na mudança de linhas; esquecerem-se, por vezes, da translineação; nem sempre unirem as letras de uma palavra; espaçarem as palavras de forma irregular e, apresentarem uma letra disforme e maior.

Na formanda cega que apenas recorria à utilização do Jaws verifiquei que esta dava imensos erros em sons de grafia diferentes. Por exemplo, escrevia: muitas palavras iniciadas pela letra "b" com a letra "v" ou vice-versa; palavras que se escrevem com a vogal "o", mas se entoa o som "u", ela escrevia, muitas vezes, com a vogal "u"; palavras com a letra "s" a valer o som "z" que a formanda escrevia com a letra "z"; palavras escritas com "ch" que a formanda escrevia com a letra "x"; palavras escritas com a letra "n" em vez da letra "m" antes de um "p" ou de um "b"; acentuação incorreta das palavras; e outras coisas menos frequentes, que de momento, não me estou a recordar...

Na aluna cega, do ensino noturno, que escrevia e lia apenas em Braille detetei alguns erros ao nível da escrita das palavras, devido ao facto desta frequentar a escola apenas duas vezes por semana e não ter máquina Braille em casa. Para além disso, a aluna tinha regressado à escola, esse ano, para fazer apenas a disciplina de Geografia, após cerca de 15 anos sem frequentar a escola.

Na aluna cega do 5.º ano de escolaridade detetei pequenos erros de escrita, alguns pontos trocados da célula Braille, troca de alguns sinais matemáticos e, por vezes, falha na translineação de palavras. Esta aluna era raro dar erros, por norma isto acontecia, quando ela queria acabar algo depressa, porque não lhe apetecia fazer...

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: Os alunos demonstraram mais dificuldades ao nível das disciplinas de Matemática; Língua Estrangeira; Ciências da Natureza; Ciências Naturais; Biologia e Geologia; Geometria Descritiva; Cálculo Financeiro; Educação Visual e, Educação Física.

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

R: Sim, podemos e devemos atribuir essas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita. Não tenho dúvida alguma, que se os alunos tivessem os materiais de modo atempado e no formato mais adequado a cada um e disciplina, teriam bem menos dificuldades em compreender e em assimilar, corretamente, os conteúdos.

8: Se sim pode explicar?

R: Com certeza, que posso explicar. Por exemplo, os alunos cegos deveriam ter acesso aos manuais, de todas as disciplinas, no início de cada ano letivo, em Braille. Para além disso, deveria haver sempre alguns exemplares extra, nas Bibliotecas, quer das escolas de referência para alunos cegos e com baixa visão, quer nas Bibliotecas Públicas. É inadmissível, que em pleno segundo período haja alunos que ainda não têm os seus manuais em Braille. Isto acontece com grande frequência, devido ao trabalho incompleto da DGIC, por falta de pessoal. O trabalho extra horário que acresce para o professor de educação especial, no domínio da visão, na elaboração também dos manuais ou de parte destes, para os alunos cegos, é intolerável, pois para tal acabam por ser prejudicados, muitas das vezes, os alunos com baixa visão, que vêem os seus apoios individuais serem reduzidos ou serem mesmo inexistentes, por falta de autorização das entidades competentes, para contratação de mais pessoal, para responder, às necessidades de cada aluno, com deficiência visual. Se os manuais fossem entregues a tempo e horas, o professor de educação especial poderia cumprir na íntegra o seu trabalho em prol e benefício dos alunos que lhe foram atribuídos. Mais apoios individuais, mais transcrição de documentos de tinta para Braille e de Braille para tinta (fichas de trabalho; protocolos; trabalhos de casa realizados pelos alunos, etc.), mais coadjuvâncias durante as aulas, apoiando especificamente os alunos cegos e com baixa visão, em tempo real e na presença do professor de cada disciplina, em franca colaboração com este e, em prol das aprendizagens destes alunos; mais apoio nas tecnologias da informação adaptadas à deficiência visual; elaboração de mais materiais em alto-relevo ou em alto-contraste; mais treinos da visão, no caso dos alunos de baixa visão; mais aulas de ensino do Braille; mais aulas de orientação e mobilidade... Enfim!... Coisas, que, infelizmente, nem sempre acontecem nas proporções mais adequadas, por falta de meios, nas nossas escolas!...

Outro exemplo, de como a informação poderia ser facilitada aos alunos de baixa visão era ser fornecido os manuais ampliados ou pelo menos em formato digital adequado que permitisse adaptar estes materiais digitais, a cada grau e tipo de deficiência visual.

Sinto que o Ministério da Educação não faz tudo o que deve para dar as mesmas oportunidades aos alunos cegos e com baixa visão. Os professores tentam dar o seu melhor, mas, infelizmente, nem sempre o seu melhor é o suficiente para colmatar todas as dificuldades que se lhe apresentam. Falta de tempo, falta de recursos materiais (quando não existem Máquinas Braille suficientes; papel de relevo; papel cebola; canetas para relevo; impressoras

Braille; computadores em número suficiente e com os programas específicos,) e ainda a falta de abertura e compreensão daqueles que mandam, mas que nada compreendem da deficiência que estes alunos apresentam... Que, muitas das vezes, apenas se preocupam com existência atempada dos papéis exigidos pela tutela, referentes aos alunos com NEE (referenciações; Projetos Educativos Individuais; Relatórios...) e se esquecem das crianças / adolescentes / jovens / adultos que estão por detrás desses mesmos documentos, que apesar de úteis e servirem de guia não são mais importantes do que as pessoas que deram origem à elaboração destes... Quem não trabalha com estes alunos não se apercebe das dificuldades acrescidas que estes têm, no seu dia-a-dia e de que estes apenas querem ter as mesmas oportunidades dos seus colegas, pois não são desprovidos de inteligência. Apenas têm uma maior dificuldade de acesso à informação. Nada mais!... Quando essa informação lhes é dada, atempadamente, conseguem chegar exatamente ao mesmo sítio que qualquer outro consegue também chegar... E muitos até conseguem chegar antes, pois os pontos de distração devido à deficiência acabam por, muitas das vezes, até serem reduzidos. Enquanto quem manda não compreender que estes alunos são pessoas e têm os mesmos direitos que qualquer outro cidadão do nosso país, alguns de nós continuarão a remar contra grandes marés... mas penso, que nenhum de nós pretende desistir de remar... pois sabemos que a razão, neste caso, está do nosso lado...

Vamos ver se conseguimos, juntos, mudar aos poucos, as mentalidades deste país, de modo a que compreendam que os alunos com deficiência visual podem atingir os mesmos objetivos dos outros cidadãos.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita? Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

R: Os dois alunos a que ensinei Braille em 2007/2008 aprenderam a escrever Braille integral. Aprenderam a grafia da Língua Portuguesa, a numeração romana e a simbologia matemática, referente ao 1.º ciclo e alguma mais básica do 2.º ciclo. Davam poucos erros a escrever, pelo que considero que atendendo que foi o primeiro ano deles de formação em Braille, ao nível da escrita a sua autonomia era suficiente a boa. Ao nível da leitura em Braille, ambos tinham pouca autonomia, demorando imenso tempo a conseguir decifrar o que estava escrito. A este nível ainda tinham muito a melhorar, pelo que avaliaria a sua aprendizagem, neste caso em concreto, como medíocre.

Da aluna cega, do ensino noturno e secundário, referente ao ano letivo de 2012/2013, avaliaria a leitura do Braille como boa a muito boa e, a escrita como boa. No que diz respeito à aluna cega, do 5.º ano de escolaridade, referente ao ano letivo 2012/2013, avaliaria a leitura e a escrita do Braille como muito boa.

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

R: Os alunos que tive que não liam Braille tinham menos autonomia que os alunos que liam Braille. No acesso à informação tinham uma autonomia suficiente, sendo que a aluna do 12.º ano tinha uma autonomia boa. No que diz respeito à sua autonomia na escrita, os alunos que não sabiam Braille apesar de serem suficientemente autônomos, produziam os seus materiais dando muitos mais erros do que os alunos que sabiam Braille. Assim sendo, por vezes, alguns dos seus materiais produzidos, apesar de apresentarem ideias interessantes estavam mediocrementemente redigidos.

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1.º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Eu sou a favor que qualquer aluno a quem seja diagnosticado uma deficiência visual, quer seja baixa visão quer seja cegueira, deve aprender o mais cedo possível Braille. Penso assim, porque noto que os alunos mais novos têm maior facilidade de apreenderem novos conteúdos e novas técnicas. Assim, perante a possibilidade da doença que causa a deficiência visual, poder vir, futuramente, a evoluir, parece-me sensato que se ensine o aluno a ter o máximo de autonomia, em todas as suas possibilidades futuras.

Quanto mais tarde se iniciar esta aprendizagem mais complicada é a aprendizagem da leitura do Braille. Quanto à escrita, desde que se tenha um bom professor e, se seja, minimamente, aplicado acaba-se por se conseguir. Mas na leitura é bem mais difícil, esta aquisição. A sensibilidade que se tem nos dedos quando se é mais novo também é diferente. Quanto mais cedo for trabalhada esta área, mais fácil é haver uma consolidação destes conhecimentos, com vantagens para a própria escrita dos alunos, em que se verifica menos erros. Considero que as aprendizagens que todos nós vivemos ao nível do primeiro ciclo, foram as mais marcantes nas nossas vidas e, funcionaram como os alicerces de um prédio. Assim sendo, munir as nossas crianças, com deficiência visual, dos melhores alicerces, logo no primeiro ciclo, parece-me fulcral e a forma mais correta de dar as mesmas oportunidades a estas, de modo a permitir, que venham a ser, também, o futuro de amanhã. Caso haja uma evolução da Ciência/Medicina e estas crianças até nem cheguem a ficar cegas, não haverá problema algum em terem aprendido algo mais, que as ajudam a escrever corretamente, a terem mais poder em se concentrarem, em estarem mais atentas para poderem registar os assuntos em Braille.

Concluindo, sou, totalmente, a favor que os alunos com deficiência visual aprendam Braille, no primeiro ciclo.

Entrevista Sujeito G

1 – Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

No corrente ano letivo dou apoio a duas alunas, uma das quais possuidora de baixa visão (portadora de uma patologia oftalmológica congénita malformativa – coloboma. Perdeu a visão por completo no olho direito após intervenção cirúrgica e resta-lhe apenas 20% de visão no olho esquerdo) e outra cega (microftalmia com atrofia dos segmentos endocranianos e orbitários de ambos os nervos óticos). Ambas frequentam o Ensino Regular. A primeira encontra-se a frequentar o 12º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e a segunda frequenta pelo segundo ano a Educação Pré-Escolar.

2 – Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille: x (a aluna cega irá utilizar)

Em Áudio: x (a aluna cega irá utilizar)

Em suporte Digital:

3 – Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Desvantagem: necessidade de um bom conhecimento das grafias para que a leitura seja correta e eficiente.

Vantagem: no meu entender o melhor sistema de leitura e que não é superado por nenhum dos outros.

Áudio:

Desvantagem: neste sistema muitas vezes os programas nem sempre efetuam uma correta leitura dos documentos.

Vantagem: mais pratico para quem não domina o Braille.

Digital:

Desvantagem: erros na leitura dos documentos (exemplo: programa EasyReader para documentos em formato Daisy – leitor de ecrã com leitura incorreta nomeadamente de vogais).

Vantagem: mais pratico para quem não domina o Braille.

4 – Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

A aluna do 12ºano, embora possua grande dificuldade em ler e escrever, continua a preferir o suporte de papel, pois apesar de saber utilizar o computador e de o utilizar por vezes na realização de alguns trabalhos, possui lacunas no domínio das TIC que só poderiam ser superadas com a frequência de formação específica nesta área, para pessoas com deficiência visual. A aluna apresenta grandes limitações na visualização do teclado e do ambiente

de trabalho do computador, implicando estes factos um amplo conhecimento das funcionalidades disponibilizadas através das teclas de atalho, que ela não possui.

A aluna do pré-escolar ainda não iniciou a grafia Braille, mas será este o suporte que futuramente irá utilizar.

5 – Que problemas detetou na escrita?

A aluna do 12º ano não faz a acentuação das palavras, o que no entender dos docentes parece estar relacionado com o seu reduzido campo de visão e com as grandes dificuldades que possui em ler e escrever apesar do recurso a uma lupa de mão.

6 – Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

A aluna do 12ºano é uma excelente aluna, contudo sente mais dificuldade na Biologia (visualização ao microscópio ou outras atividades práticas bem como na construção de esquemas como por exemplo construção de uma árvore genealógica) e na Matemática onde a falta de indicação de alguns sinais de operação determina penalizações nas cotações dos exercícios. Há a realçar que devido às suas limitações visuais a aluna não frequenta a disciplina de Educação física, tendo em sua substituição a disciplina de Natação Adaptada.

7 – Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim: x

Não: x

8 – Se sim pode explicar?

No caso particular da Matemática a visualização de todo o exercício é fundamental para que a aluna não se perca na resolução do mesmo. A necessidade que possui em voltar atrás para reler o que escreveu faz com que falhe e com que se esqueça de fazer determinadas indicações.

9 – Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

No caso específico da Biologia não é por apresentar dificuldades no acesso à informação escrita, mas sim porque as limitações visuais da aluna, não lhe permitem a execução de determinadas atividades ou observações que são essenciais nesta disciplina.

10 – Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

A aluna do 12ºano conhece apenas os pontos que dizem respeito a cada uma das letras em Braille. Frequentou formação nesta área mas ainda muito insuficiente, pois não conhece as regras da grafia Braille.

11 – Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente: x

Boa:

Muito Boa:

A aluna do 12ºano é autónoma, mas por vezes pede ajuda porque o esforço que faz determina um grande cansaço. Consegue aceder á informação através do uso da lupa de mão e de materiais em formato papel ampliado para A3. O esforço que realiza na tentativa de aceder à informação através desse formato, poderá conduzir futuramente à perda da restante visão que possui. É uma aluna muito determinada em ser igual aos seus colegas, que vê nas ajudas tecnológicas uma exposição das suas limitações o que a faz sentir inferior e não tão capaz. Esta obstinação faz com que alcance melhores resultados que os colegas.

12 – Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

Considero essencial o ensino do Braille pois este é um sistema de leitura e escrita, que tal como já anteriormente referi, não possui no meu entender um substituto. É um sistema que confere identidade ao aluno cego e através do qual poderá ser um cidadão futuramente útil, ativo e socialmente integrado. No caso particular da aluna do ensino Pré-Escolar e apesar de já ter sido solicitada por várias vezes uma máquina Perkins, até ao momento a escola não a possui. Tal prende-se com o facto da Educação Pré-Escolar ser da responsabilidade das autarquias. Só no primeiro ciclo é que se poderá solicitar ao Ministério da Educação uma máquina para a aluna inicie o estudo da grafia Braille.

Considero que a aprendizagem do Braille não acarreta qualquer desvantagem, muito pelo contrário, determina o sucesso destas crianças e o singrar numa sociedade, ainda infelizmente, muito discriminatória.

Entrevista Sujeito H

1: Os alunos com deficiência da visão que apoia ou apoiou e a quem dá ou deu aulas frequentam ou frequentavam o Ensino Regular ou a Formação Profissional? – Em que ciclo ou área profissional?

R: Ora bem, eu tive um aluno do 2º ciclo no 5º ano, um aluno de currículo específico na Escola de Penafiel, um aluno do 11º ano no curso profissional de informática e dois de baixa visão do 3º ciclo. Tive um aluno em Passos de Ferreira do 11º ano no curso de Ciências e tecnologias, depois troquei com uma colega, mas acompanhei o percurso do aluno até ao fim do ano lectivo.

2: Aqueles que não possuíam ou não possuem acuidade visual para ler a tinta de que forma acediam a conteúdos escritos?

Em Braille:

Em Áudio:

Em suporte Digital:

R: É assim, vamos por partes. O aluno que eu tinha do 5º ano ainda está a utilizar as tecnologias de apoio... ele não sabe utilizar nada em formato digital. Tem o livro ampliado, ampliação de caracteres... tanto esse como os outros dois de Penafiel. No entanto, esse de que falei primeiro do 5º ano já inseriu o Braille. Já iniciou o Braille, tanto a escrita como a leitura, para a Língua Portuguesa e comigo já iniciou a Grafia Matemática. Agora não sei, mas penso que está a dar continuidade a esse trabalho. Os outros dois de Penafiel não iniciaram o Braille, não tive autorização, entre aspas, para iniciar o Braille, porque achavam que não era preciso, portanto, eu, antes que tivesse problemas na escola, tentei fazer o meu melhor. Um utiliza o computador com ampliação de caracteres e o outro uma lupa, não tinha mais nada.

P: E o do 11º ano?

R: Do 11º ano tinha dois. O de Matemática, de Físico-Química usava o Braille... sobretudo Braille: livros em Braille, fichas de trabalho em Braille, tudo em Braille. O Conselho de Turma muito interessado, muito preocupados, a tentarem perceber como lhe deviam explicar as coisas. Davam o material antecipadamente para ser transcrito para Braille e depois para tinta outra vez para corrigirem. Esse Conselho de Turma foi muito bom, porque apesar do aluno ser cego, e de estar num nível de escolaridade mais avançado, os professores estavam sempre disponíveis para se juntarem connosco da Educação Especial para prepararmos as aulas dele. Tanto para eles perceberem como deviam explicar a matéria, sobretudo a Matemática, e a Química, como deviam explicar a matéria aquele aluno, ele nunca viu, nasceu cego, como para depois preparar todo o material escrito. O outro aluno que eu tive, também do 11º ano do Curso Profissional não tem nada a ver. É o tal aluno, o António, que eu levei lá à ACAPO. Não quer fazer nada, mas também não teve assim... sorte nos pulsos que apanhou na escola... eu acho. Não sei como é que ele está este ano, não faço ideia se ainda está na escola ou não, não sei. Mas esse aluno sabia Braille, bastante bem, e quando o apanhei... sabia Braille é como quem diz, escrevia com erros ortográficos, erros de Língua Portuguesa, não erros de Braille...

P: Porque não lê...

R: Não tem gosto pela leitura, não tem gosto pela escrita, não tem gosto pela escola... não tem gosto por nada. E os professores tentavam trabalhar com ele só a nível de computador. Às vezes obrigavam-no, já que ele não estava motivado para as aulas, a fazer trabalhos comigo em Braille para entregar, mas nem isso ele queria fazer. Ele estava completamente desmotivado. Química Braille esqueceu, zero, informática não era do conhecimento dele. Não sei como é que ele estava num curso de informática, cego, 11º ano, eu não sei. Tinha os módulos todos em atraso... tinha dois ou três módulos feitos... num curso profissional não se repete o ano.... O curso é feito por módulos. Eles vão passando do 10º para o 11º ano sempre a passar, mas os módulos para trás estavam por fazer. A específica desse aluno, que é a Informática, sete. Foi um caso, foi a minha maior frustração... foi esse aluno. Acho que ele já não estava bem enquadrado na escola, mas também, ele próprio, não tinha motivação para fazer outra coisa. Tu viste-o no ano passado....

3: Que vantagens e desvantagens identificou nestes diferentes tipos de leitura?

Braille:

Áudio:

Digital:

R: Eu acho que é assim... uns complementam os outros. Uma coisa complementa a outra, ou seja, um documento em formato digital acho que pode ajudar um documento em Braille, mas nunca o substituí. Um aluno que não tem acuidade visual para ler ou um aluno cego... esses alunos deviam ter sempre por base o Braille. Porque têm ali um documento para sentir a leitura, para sentir aquilo que estão a ler e para tentarem tirar o contexto das coisas. Para complementar isso, e às vezes um aluno que tenha que ser mais rápido a trabalhar, porque os alunos levam o seu tempo para ganhar o ritmo, um aluno que está a iniciar o Braille às vezes não é fácil. Aí sim, o computador acho que é fundamental, porque pode ser um segundo caderno diário. Se eles aprenderem a trabalhar bem com o computador podem escrever mais rápido do que nós... do que eu... com certeza que escreves mais rápido no computador do que eu, pronto... e não há erros. A ler se tiverem um sistema de áudio no computador que leia às vezes um texto rapidamente enquanto os outros colegas de uma turma de Português ou de História... sei lá uma coisa qualquer que estejam a trabalhar na aula e ele precise de ser rápido a fazer aquela tarefa, eu acho que nesse momento o computador pode ajudar, para ele não ficar atrasado. Eu acho que é mais nesse sentido, mas isso na minha opinião nunca substitui o Braille, porque sem o Braille, ele vai chegar... esses alunos com acuidade visual baixa vão chegar a um ponto em que vão encontrar um obstáculo muito grande e depois vão-se perder. Portanto, eles têm de começar a ganhar pedalada no Braille.

4: Em que suporte faziam os trabalhos escritos?

R: No computador e em Braille. Os que conseguiam escrever, eu tentava puxar pela escrita. Trabalhar algumas técnicas de escrita, para que eles não perdessem, enquanto têm visão, a motricidade fina, aquela independência. Só

para não esquecerem essa parte enquanto puderem... mas... quando não dá, e às vezes os professores não têm essa paciência, não esperam porque têm matérias para dar... é computador. Quando já têm bagagem suficiente de Braille é dar uma máquina de Braille e agora esquece o computador. O computador é só para apontamentos rápidos, passa-se tudo para Braille.

P: Esse aluno da Matemática do 11º ano era Braille?

R: Esse era Braille mesmo. Ele levava o computador para a sala só mesmo para tirar um apontamento, mas o caderno diário dele eram as folhas de Braille e o lápis dele era a máquina de Braille, sempre em todas as aulas, os alunos já estavam habituados ao barulho e os professores também, não havia problema nenhum.

5: Que problemas detetou na escrita?

R: – Problemas?

P: Estamos a falar daqueles que não têm acuidade visual...

R: Alunos que só usam o computador para escrever, como o tal aluno do 11º ano que tu conhecestes o ano passado, que deixou o Braille para trás das costas... eles escrevem como ouvem as palavras. Escrevem como ouvem... esse aluno era praticamente cada palavra cada erro. Ele não tinha hábitos de leitura, não tinha hábitos de escrita, então a forma como ele ouvia as palavras era como ele escrevia, e daí a tal situação do tal programa de que já te falei, o Daisy, que eu não concordo com nada disso. Porque esse aluno, como não tem o suporte de leitura tátil, não sabe como se escrevem as palavras e então, ele só escrevia a computador, mas aqueles textos... para corrigir os trabalhos dele era terrível. Aquilo não se percebia nada, era só erros... era esse o grande problema. Para além disso, a nível de Braille... quando escrevia Braille já cometia erros de Braille, porque já não estava com aquelas regras metidas na cabeça.

6: Quais as disciplinas ou áreas em que os seus alunos demonstraram ou demonstram mais dificuldades?

R: Na Língua Portuguesa. É transversal a todos eles. A todos os alunos que eu tive... a Língua Portuguesa, a disciplina em que sentiam mais dificuldades. Para alunos totalmente cegos ou praticamente cegos, se não tivessem hábitos de estudo e se não tivessem o Braille bem sabido, que não tinham, começavam a manifestar-se na Matemática também dificuldades. A Matemática chega a um certo ponto que começa a ser abstrato...

P: Não dá para fazer em áudio?

R: Não, não dá para fazer em áudio. A Matemática fica sempre por fazer... enfim....

7: Podemos atribuir algumas dessas dificuldades a falhas no acesso à informação escrita?

Sim:

Não:

8: Se sim pode explicar?

R: É... Imagina uma criança pequenina que só aprende a falar e depois vai aprender a escrever, mas não a ler... ler não existe. Ela aprende a escrever, mas a única forma que ela tem de aprender a escrever, o único suporte que ela tem é o da audição. Então ela não sabe como se escrevem determinadas palavras, nunca vai saber, porque não está a vê-las escritas em lado nenhum. Nenhum, é esse o problema.

9: Se não que outra(s) causa(s) aponta para essas dificuldades?

10: Como classifica a autonomia dos seus alunos leitores de Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito boa:

R: Dos que sabem mesmo? – É muito boa. Esse meu aluno de Passos de Ferreira, mesmo que utilize outros meios, esse aluno... quem lhe ensinou Braille e quem lhe incutiu a importância do Braille... ele é um aluno extremamente independente.

P: Os que sabem Braille são mais autónomos?

R: Muito mais autónomos.

Mesmo.

11: Como classifica a autonomia dos seus alunos que não lêem Braille no acesso à informação e na escrita?

Má:

Medíocre:

Suficiente:

Boa:

Muito Boa:

R: Os que não sabem é má. É má mesmo, porque... eu acho que é má, medíocre... se estivermos a falar de um aluno que dependa do Braille para o seu percurso de aprendizagem, é muito mau, porque ele não tem acesso à informação... isso é uma coisa que não existe. A autonomia não é nenhuma... eles precisam dos professores, de tudo, para perceberem tudo, para fazerem tudo, não conseguem fazer nada sozinhos... ou dos colegas não há capacidade de autonomia, isso não existe.

12: Que observações lhe surgem em relação ao ensino do Braille nas nossas escolas do 1º ciclo e de que forma esse ensino pode condicionar positiva ou negativamente o futuro dessas crianças e jovens?

R: Olha... eu por acaso nunca tive nenhum aluno no 1º ciclo... meu aluno, mas sempre acompanhei alunos de outras colegas que trabalhavam comigo no mesmo agrupamento. Eu acho que se retarda muito a iniciação ao Braille e

para uma criança que ainda vê eu acho que isso ainda se lhe dificulta as coisas. Para uma criança que não tem visão acho que é muito grave.

P: Nunca estiveste no 1º ciclo....

R: Não, não... por acaso tive uma colega que teve uma aluna que no ano passado fez o 1º ano, cega, ou praticamente cega, mas o meio de leitura e de escrita dela tinha que ser o Braille, porque ela não tinha acuidade visual praticamente nenhuma e ela só iniciou o Braille, ou ia fazer aquela prépreparação para iniciar o Braille só no fim do ano lectivo. E eu achei que... e tivemos muitas discussões na escola, porque ela não tinha autonomia e porque tinha que começar a mexer no computador... lá está a história do computador primeiro... enquanto os outros aprenderam as letras, aprenderam a fazer as letras, e ela ficou para trás... Aí está o problema. Não sei se é assim em todas as escolas ou não, porque geralmente não há, a não ser nas escolas de referência... em cada agrupamento não há muitos alunos....

P: Isso é negativo? .

R: Claro que é. Quanto mais tarde aprende o Braille, mais tarde vai aprender tudo o resto que os outros já a+prenderam, tanto a leitura como a escrita, como as matérias daí para a frente e depois é uma bola de neve. Aí é que está a dificuldade. Depois isso também está relacionado com a segurança dos professores para ensinarem o Braille. Acho que tem muito a ver com isso. Se os professores estivessem seguros daquilo que estão a fazer, e tivessem consciência, não tinham problemas nenhuns em iniciar logo no início. É muito mais fácil para a criança. Agora, como os próprios professores não estão seguros do que fazem, retardam.

P: Queres acrescentar alguma coisa ao que disseste?

R: A única coisa que eu acho é que no meio disto tudo, que já te disse muitas vezes e que mexe com tudo isto, e com o ensino do Braille nas escolas, é a formação dos professores. Acho que isto devia levar uma volta muito grande. Tinha que ter outro rigor, porque eu acho que isso já começa por aí. A formação dos alunos na escola já começa com a má formação dos professores.

P: Como não sabem, também não ensinam.

R: Exatamente. Por isso é que eu passei pelo que passei. Aquele aluno de Passos de Ferreira curso científico, de ciências e tecnologia, ele parece que está... a primeira vez que lhe fiz um teste de diagnóstico escreveu Braille parecia que estava a tocar piano, parecia eu a tocar piano... fui para casa tive febre... eu não sei mais do que ele, ele é que sabe mais do que eu... e eu é que vou ser professora dele? Mas que professora é que eu sou afinal? Não pode ser. Aí está o problema.

Anexo 3 Decreto-lei nº3 2008

(Inclui alterações introduzidas por diplomas posteriores)

APOIOS ESPECIALIZADOS A PRESTAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO DOS SECTORES PÚBLICO, PARTICULAR E COOPERATIVO

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Capítulo I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 - O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 - A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (2)

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 - A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 - Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula

ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 - As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 - Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 - Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 - Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 - Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 - Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 - As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 - Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 - Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 - As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 - As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

6 - A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (3)

7 - Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial. (3)

8 - Os pais ou encarregados de educação podem solicitar a mudança de escola onde o aluno se encontra inscrito, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 3.º (3)

9 - As condições de acesso e de frequência dos alunos com necessidades educativas especiais em instituições do ensino particular de educação especial ou cooperativas e associações de ensino especial, sem fins lucrativos, bem como os apoios financeiros a conceder, são definidos por portaria. (3)

10 - As condições de funcionamento e financiamento das instituições de educação especial são definidas por portaria. (3)

Artigo 4.º-A (3)

Instituições de educação especial

1 - As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta

integração, noutra estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração.

2 - As instituições de educação especial devem ter como objectivos, relativamente a cada criança ou jovem, o cumprimento da escolaridade obrigatória e a integração na vida activa, numa perspectiva de promoção do maior desenvolvimento possível, de acordo com as limitações ou incapacidades de cada um deles, das suas aprendizagens, competências, aptidões e capacidades.

3 - As instituições de educação especial podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de educação especial e as cooperativas de educação especial, e os estabelecimentos de ensino particular de educação especial.

4 - O Estado reconhece o papel de relevo na educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais das instituições referidas no número anterior.

Capítulo II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 - A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 - A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 - A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 - Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas

especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 - Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º

3 - Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual. (2)

4 - O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 - A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo conselho pedagógico da escola ou do agrupamento escolar. (2)

6 - Quando o presidente do conselho executivo decida pela não homologação do programa educativo individual, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado, com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento. (2)

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 - O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 - O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

Capítulo III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 - O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 - O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 - O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 - O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 - O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 - Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;

l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 - No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 - O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 - A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 - A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 - O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 - Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 - A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 - No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 - O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 - Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 - Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

Capítulo IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 - A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 - Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 - As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 - As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 - O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 - Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;

b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;

c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;

d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 - O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 - O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 - Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 - As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 - A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;

b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;

c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 - As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 - As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 - As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 - As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 - A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 - As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 - As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 - As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 - As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 - As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 - Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação

característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do

ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

(2)

12 - As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 - Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 - A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 - Sempre que se verifique a inexistência de docente competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos. (2)

17 - Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 - Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 - Os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos. (2)

20 - Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 - Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 - Aos docentes com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete: (2)

a) Lecionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didáticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 - Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, software educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho

característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

Capítulo V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 - A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 - A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do

ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 - As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 - As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes de LGP; (2)

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 - Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 - As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docentes de LGP; (2)

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 - Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 - As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 - Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação de escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes de LGP, bem como da frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.
(2)

cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 - As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 - Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
- d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
- e) Assegurar o treino visual específico;
- f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
- g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
- h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
- i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 - As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 - Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 - Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; scanner; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; software de ampliação de caracteres; software de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 - Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 - A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 - As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta

educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 - A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 - Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 - As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 - Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 - As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos

essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 - Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 - No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 - Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Capítulo VI

Disposições finais e transitórias (2)

Artigo 28.º

Serviço docente

1 - Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 - Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 - A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto. (2)

4 - A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 - O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 - As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 - Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas, os agrupamentos de escolas e as instituições de ensino especial devem desenvolver parcerias entre si e com outras instituições, designadamente centros de recursos especializados, visando os seguintes fins:
(2)

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar; (2)

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 31.º-A (3)

Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde

1 - No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 - O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

3 - Na sequência dos relatórios produzidos ao abrigo dos n.os 1 e 2, deve ser promovida uma avaliação global sobre a pertinência e utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, no âmbito da avaliação das necessidades educativas especiais de crianças e jovens.

Artigo 32.º (1)

Norma revogatória

São revogados: (2)

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;
- e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;
- f) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;
- g) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

(1) *Alterado pela Declaração de Rectificação nº10/2008, de 7 de Março*

(2) *Redacção introduzida pela Lei nº21/2008, de 12 de Maio*