

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

A LEITURA DO MUNDO POR MEIO DOS SENTIDOS: histórias de ensino,
aprendizagem e deficiência visual

UBERLÂNDIA – MG

2008

JUDITH MARA DE SOUZA ALMEIDA

A LEITURA DO MUNDO POR MEIO DOS SENTIDOS: histórias de ensino,
aprendizagem e deficiência visual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística, tendo como área de pesquisa os estudos em Lingüística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, sob orientação da prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello.

Uberlândia

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- A447L Almeida, Judith Mara de Souza, 1969-
A leitura do mundo por meio dos sentidos : histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual / Judith Mara de Souza Almeida. - 2008.
204 f. : il.
- Orientador: Dilma Maria de Mello.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Linguística.
Inclui bibliografia.
1. Linguística aplicada - Teses. 2. Deficientes visuais - Educação - Teses. 3. Educação especial - Teses. I. Mello, Dilma Maria de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU: 801

**A LEITURA DO MUNDO POR MEIO DOS SENTIDOS: histórias de ensino,
aprendizagem e deficiência visual**

Judith Mara de Souza Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Linguística, do Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de
mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística
Aplicada

Dissertação submetida em/...../..... à Banca examinadora
constituída pelos professores:

Profª Drª Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Orientadora

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)

Uberlândia

2008

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e por fortalecer-me nos momentos mais difíceis da caminhada.

Ao meu pai, que mesmo não estando mais presente fisicamente, serviu-me de exemplo por toda a vida. Suas palavras ecoam em meu pensamento e encorajam-me a prosseguir.

A minha mãe, pela fé e pela força com que me envolve todos os dias.

Aos meus irmãos, Marquinhos e Marcelo e ao Aurélio, pelas tantas vezes em que se deslocaram para me acompanhar, quando eu tinha medo de enfrentar a estrada sozinha.

As minhas irmãs, Maria e Beatriz, pelo equilíbrio, pelo carinho e pela paciência, nas muitas vezes em que precisei do apoio delas.

Aos meus filhos, William e Mariane, e também a Norinha, que souberam entender minhas ausências e pelas tantas vezes em que os tirei do computador para desenvolver os meus trabalhos; eu amo muito vocês!

Às amigas Giselly, Ana Júlia e Cléo, pelas ocasiões em que dividiram comigo seus espaços, fazendo com que eu me sentisse em casa; vocês estão em meu coração.

Às amigas que floresceram com o convívio durante o cumprimento dos créditos: Cláudia, Thays, Ana Maria, Cleide, entre tantas outras.

Aos professores do ILEEL, pela oportunidade de conviver nesse espaço de construção de conhecimento, pelos eventos e pelo compromisso de seus coordenadores com os inúmeros “filhos temporariamente adotados”.

Ao GPNEP, pelos momentos de discussões e valiosas sugestões.

À clientela especial com a qual convivi ao longo de minha caminhada profissional, com a qual trabalhei, vivi aflições, alegrias e que me impulsionou ao caminho da pesquisa.

À instituição para deficientes visuais, na pessoa de seu Presidente, Wilson Adriano, que abriu as portas para que eu vivesse experiências preciosas, sem as quais este trabalho não se realizaria.

Aos professores com os quais compartilhei os momentos de composição do material documentário e que não só abriram as portas de suas salas para minhas observações, como também “abriram-se” aos meus palpites e oportunizaram momentos reflexivos muito importantes em minha vida.

A Camila e a Verônica pela ajuda na digitação dos diários para composição do material documentário.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa de Renilda Maria Rosa, pelo apoio na concessão de licença remunerada, para que eu pudesse tornar real o sonho de formação no Programa de Mestrado em Lingüística da UFU.

À minha família uberlandense, Ana, tia Luzia, Sérgio, Júnior e Amanda, obrigada!

A Cida Freitas e Nicinha, pela liberdade de estar sempre que eu desejava e precisava em um espaço singular que fez parte de minha constituição profissional.

A Regilene, Regina e Maria de Lourdes, que possibilitaram flexibilização nos horários de trabalho, para que eu pudesse cumprir exigências do Programa de Mestrado.

Às amigas Clarice e Mara e ao grande amigo Flávio, pelo apoio, pelas leituras, críticas e sugestões que muito me auxiliaram, quando as palavras pareciam embaraçadas ou esgotadas.

Aos professores Waldenor Moraes e Maria Inês que compuseram a banca para exame de qualificação e contribuíram significativamente com sugestões e apontamentos relevantes para a finalização do texto de pesquisa.

Em especial, agradeço à grande mestra, Dilma Maria de Mello, pela oportunidade de conviver com a sua sabedoria, aliada ao caminho na orientação desta pesquisa. Muito Obrigada por ter-me mostrado o “jeito Dilma” de ser professora e pesquisadora.

A todos os alunos com deficiência visual.

“A vida não é a que a gente vive e, sim, a que a gente recorda e como recorda pra contar” (Gabriel Garcia Marques)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo relatar e analisar uma experiência de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual nas aulas de leitura e foi realizado com base nos pressupostos da Pesquisa Narrativa: Dewey (1938), Clandinin; Connelly (1994, 2004), Mello (1999, 2004), Connelly; Clandinin (2000). No estudo sobre a leitura, usei Kleiman como principal referencial (1989, 1995, 1999, 2004, 2007), buscando refletir sobre as pesquisas que a autora realizou sobre o tema, bem como tentando estabelecer uma relação entre essas teorias e a questão da deficiência visual, pois os estudos elaborados consideraram apenas alunos videntes. Para discutir interação, parti de conceitos e reflexões realizadas por Vygotsky (1934). Por meio de diários elaborados a partir da vivência da experiência com alunos com deficiência visual e com professores participantes da pesquisa, tentei compreender ações, relatos ou qualquer outra forma significativa de manifestação que estivesse relacionada com o processo de leitura, para, depois, compor sentidos e construir novas histórias. O material documentário foi analisado à luz das teorias de Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001), Mello (1999, 2004), Koch e Elias (2006). Foi possível com a presente pesquisa desconstruir mitos negativos relacionados às pessoas com deficiência visual e também percebê-las como pessoas importantes de serem ouvidas e observadas dentro de um processo reflexivo em que se busca eliminar ou diminuir preconceitos e situações excludentes.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa, leitura, interação, deficiência visual.

ABSTRACT

The aim of this dissertation was to report and analyse a teaching and learning experience with students with visual disability in reading classes. It was based on postulates of Narrative Search: Dewey (1938), Clandinin; Connelly (1994, 2004), Mello (1999, 2004), Connelly; Clandinin (2000). In reading study I used the ideas of Kleimann as main reference, in order to reflect about studies done by this searcher on the theme. I tried also to establish a relationship between these theories and the question of visual impairment, because these studies were done for not blind students. To discuss interaction, I started from Vigostky (1934) concepts and appointments. Based on daily notes made from the experience with students with visual disability as well with teachers who took part in the search, I tried to understand actions, reports and any other significant form of manifestation that were related to reading process and afterwards I tried to make new senses and to build new stories. Documents were analyzed under the point of view of Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001), Mello (1999, 2004), Koch and Elias (2006). It was possible with this research to undo negative myths related to people with visual disability and also notice them as important people to be heard and observed within a reflexive process that aims to eliminate or to diminish prejudices and excluding situations.

Key words: Narrative search, reading, interaction, visual disability.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
Minhas primeiras experiências com a leitura	23
Minha constituição como professora de alunos com deficiência visual	24
CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
1.1 Interagindo com as pessoas com deficiência visual	37
1.1.2 As crianças com deficiência visual	38
1.1.3 Crianças com baixa visão	41
1.1.4 A Educação de crianças cegas e com baixa visão	56
1.2 Pesquisas sobre leitura	57
1.2.1 Reflexões sobre leitura	60
1.2.2 Como as pessoas cegas lêem	68
1.3 Letramento	74
1.4 Interação	74
Interação colaborativa face a face	80
Interação leitor/texto/autor	80
1.6 Escola para videntes/escola especial/escola na perspectiva inclusiva	81
1.7 Cenário de exclusão e inclusão na escola	83
CAPÍTULO II METODOLOGIA DE PESQUISA	87
2.1 A pesquisa em questão e a relação com a Lingüística Aplicada	87
2.2 A Pesquisa Narrativa	88
2.3 Contexto de pesquisa	93
2.4 Participantes da pesquisa	94
A turma de Maria: fase introdutória	95
Turma de Luciana: fase I	95
Turma de Tânia: fase II	96
Turma de Helena: fase III	96
Turma do professor Pedro: fase IV	96
2.5 Procedimentos para composição do material documentário	98
2.6 Procedimentos para análise do material documentário	99

CAPÍTULO III COMPONDO SENTIDOS E CONSTRUINDO NOVAS HISTÓRIAS NA ANÁLISE DO MATERIAL DOCUMENTÁRIO	103
3.1 Histórias de leitura e deficiência visual	104
3.1.1 Os dedinhos que lêem	104
3.1.2 A leitura de fachada	112
3.2 Histórias de concepções de visão e de interação	118
3.2.1 O que vê a cegueira	118
3.2.2 As limitações que a visão impõe	121
3.2.3 Um olhar sobre a baixa visão	125
3.2.4 O toque na sala de aula	131
3.2.5 As transformações que ocorreram durante o processo de composição do material documentário	135
3.3 Histórias de formação de professores e pesquisadores	142
3.3.1 A exclusão: no interior da escola especial	143
3.3.2 As minhas dificuldades durante a pesquisa	151
3.3.3 Uma história de formação de professores para a diversidade	155
3.3.4 Um professor não professor	160
3.3.5 O pesquisador: um intruso, um espião, um observador crítico? Quem é ele para os participantes?	164
3.3.6 Pesquisadores de si mesmos	168
4. Respondendo às questões de pesquisa	171
CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS... ..	181
A pesquisa	181
A caminhada	183
Fechada para balanço!!!	184
Reaberta às novas perspectivas	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 1	189
ANEXOS	196
Anexo I Sistema Braille – leitura	196
Anexo II "The Blind Men and the Elephant"	197
APÊNDICE A Termo de consentimento livre e esclarecido	204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Reglete e punção.....	71
Figura 2 - máquina de datilografia de sete teclas (Perkins).....	72
Figura 3 - Os dedinhos que lêem.	104
Figura 4 Leitura	113
Figura 5 O que vê a cegueira	119
Figura 6 - Olhos.....	122
Figura 7 - Baixa visão.....	126
Figura 8 – O toque	131
Figura 9 - transformação da borboleta.....	135
Figura 10 - A Exclusão.....	143
Figura 11 - dúvidas.....	151
Figura 12 diversidade.	155
Figura 13 Um não professor	160
Figura 14 - O pesquisador	164
Figura 15 O espelho.....	168

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Auxílios ópticos.....	48
Quadro 2 Recursos não-ópticos.....	53
Quadro 3 Recursos tecnológicos	55

LISTA DE ABREVIATURAS

AVD Atividades da vida diária

OM orientação e mobilidade

AFV Avaliação Funcional da visão

EV Estimulação Visual

USP Universidade de São Paulo

CAP Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual

DV deficiência visual

WHO World Health Organization

CCTV Closed circuit television

UNICAMP Universidade de Campinas

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

GPNEP Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

CBB Comissão Brasileira do Braille

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/ Ciclo de Educação Básica

SEPELLA Seminário de Pesquisas em Lingüística e Lingüística Aplicada

INTRODUÇÃO

Início meu trabalho relatando as minhas primeiras experiências com a leitura, pois creio que foram elas, principalmente, que influenciaram todas as minhas escolhas, desde a formação profissional até a opção pelo tema de pesquisa. Posteriormente, apresento a minha narrativa pessoal sobre a minha formação para atuar com pessoas sem deficiência e minha constituição como professora de alunos com deficiência visual. Penso que foi a partir da minha experiência prático-profissional no contexto de ensino para pessoas com deficiência visual que comecei a problematizar a questão da interação nas aulas de leitura e cheguei a essa narrativa com meus participantes.

Minhas primeiras experiências com a leitura

Meus pais vieram da zona rural, minha mãe era empregada doméstica e aprendeu a ler com a patroa dela, quando já era mocinha, aos dezesseis anos. Já meu pai estudou em escola de padres e fez curso de Química depois de adulto. Casados, meu pai especializou-se em Química de Panificação e minha mãe em dona de casa, ah não podendo deixar de dizer que ela “especializou-se” também em uma excelente rezadeira, sabe de cor e salteado os mistérios envoltos na vida, morte e ressurreição de Cristo e ninguém reza um terço melhor que ela, em minha opinião. Minhas primeiras experiências com a leitura aconteceram com revistas de fotonovela, minha mãe as adorava e devorava-as; o jornal, que meu pai lia todos os dias; romances (Sabrina) e muitos, muitos livros de oração, por opção de minha mãe, inclusive histórias bíblicas para crianças. Cresci vendo meus pais lerem muito e imitava-os, mesmo sem saber o significado das letras que via desenhadas no papel. Algumas eu tentava imaginar, associando-as a imagens e, quando não era possível, eu viajava por elas e construía meu próprio sentido.

Uma vez meu coração até doeu, pois meu pai irritou-se com as fotonovelas de minha mãe e jogou todas fora. Fiquei com pena dela e de mim também, mas fazer o quê? Sem as fotonovelas, contentei-me com o jornal e os livros de oração. No entanto, ninguém tinha tempo de ler para mim, pois meu pai e minha mãe trabalhavam demais e quando liam, gostavam de ler somente para eles. Meus dois irmãos mais velhos, como todo irmão mais velho, não tinham paciência comigo.

Quando eu tinha mais ou menos sete anos, meu pai começou a viajar pelo mundo, dando palestras e participando de conferências sobre panificação. Ele passava muito tempo fora e, durante esse tempo, escreveu e publicou um livro “*Tecnicas de La Panificacion*”, em Bogotá na Colômbia, do qual guardo um exemplar comigo até hoje, com o maior orgulho.

Fui para a escola aos nove anos e até hoje não entendi o porquê. Talvez o motivo esteja relacionado à ausência de meu pai, mas o importante é que fui e, diferentemente do meu irmão de sete anos, não chorei quando cheguei lá. Adaptei-me àquele espaço e adorava as aulas. Todas as minhas colegas sabiam o alfabeto e eu não, mas aprendi com uma colega que se sentava atrás de mim. Aprendi a ler na cartilha “Caminho Suave” e daí passei a ler de verdade o que antes eu fazia de conta. Confesso que não gostava da cartilha e passei a não gostar também dos livros de oração, principalmente quando eu chegava àquelas partes em que, para alcançar uma graça, você tinha que rezar três Pais Nossos e três Ave-Marias. A graça eu até queria, mas rezar, de jeito nenhum. Nunca tive dificuldades na escola e sempre gostei de ler. Quando pegava um livro, lia todinho no mesmo dia e saía contando a história para todo mundo que se prestasse a ouvir, é claro. E até que eu tinha muitos ouvintes em casa, nessa época. Na escola eu era mais tímida, mais calada. Sempre gostei muito de ouvir.

Penso que o gosto pela leitura influenciou minha escolha pelo curso de Letras e todas as outras escolhas posteriores, inclusive a minha opção de pesquisa. Passo a relatar agora a minha formação e a minha constituição como professora de alunos com deficiência visual.

Minha constituição como professora de alunos com deficiência visual

Em 1996, iniciei minha carreira no magistério em uma escola especial para cegos, localizada no município de Uberaba-MG. Fui indicada pela filha da diretora, que, na época, era esposa do meu irmão mais velho, para cobrir a licença-maternidade de uma professora de orientação e mobilidade. Como nunca havia atuado na área de Educação Especial, a diretora da escola achou pertinente realizar uma troca, pois, nesse tipo de aula, o professor tinha de trabalhar a locomoção independente dos cegos nas ruas da cidade. Confesso que gostei da troca, porque ensinar um cego a ser independente nas ruas com uma bengala me assustava um pouco, naquela época. Uma

moça, que já trabalhava na instituição de ensino havia três anos e naquele ano atuava como professora de datilografia comum, aceitou a troca por quatro meses.

Enquanto trabalhava, eu prestava atenção a tudo o que acontecia à minha volta. Gostava de conversar com os alunos e saber sobre o que eles faziam, quais atendimentos freqüentavam e também sobre o Sistema Braille¹.

Como fazia parte do quadro da escola apenas temporariamente, pedi permissão à diretora para aprender o Braille e em três meses já lia e escrevia utilizando esse sistema. Comecei também a ler tudo o que me emprestavam sobre a Educação de cegos. Li Bruno (1993) e uma obra organizada por Nascimento, Bruno, Rimoli e Cordeiro (1993) com a qual os profissionais do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro nos possibilitaram o contato.

Terminado o período de substituição naquela escola, quis conhecer os outros atendimentos que a escola oferecia para os deficientes visuais e, mais uma vez, fui em busca de permissão para freqüentar algumas salas. Era uma espécie de estágio. Duas professoras aceitaram a minha presença em sala, dessa forma conheci os serviços de AVD (Atividades da Vida Diária) e Estimulação Sensorial. AVD é o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano (BRUNO e MOTA, 2001, p. 47) e a estimulação sensorial é, como o próprio nome indica, a estimulação de todos os sentidos.

No mês de setembro de 1996, a professora de estimulação sensorial aposentou-se e fui convidada pela diretora a assumir a sala. Confesso que, mais uma vez, fiquei assustada, pois os alunos eram bem pequenos e eu não tinha experiência com crianças cegas. Sentia que era necessário algo mais do que apenas gostar de crianças e até então eu havia trabalhado apenas com adultos. Mas aceitei o desafio e quando tinha dúvida, procurava a professora Eunice, que era bem mais experiente, e pedia ajuda. Fui muito feliz nesse ano e decidi enfrentar o árduo processo de designação, no ano seguinte, para continuar na escola.

¹ O sistema Braille é um sistema universal de leitura tátil e de escrita em relevo, usado por pessoas cegas, surdo-cegas ou com baixa visão. O sistema foi elaborado e desenvolvido primeiramente na França, por Louis Braille, um jovem cego, em 1825.

Muitas mudanças ocorreram em 1997. Outra diretora foi eleita e prestei vestibular para o Curso de Letras em uma cidadezinha próxima a Uberaba, pois em minha cidade havia apenas uma universidade e o custo era muito alto. Além disso, embora estivesse buscando, não consegui trabalho na escola no início do ano, porque várias turmas fecharam por falta de alunos. Assim, eu e outra professora, que tinha três anos de experiência na Educação de pessoas cegas, ficamos sem trabalho.

Fiquei triste, mas senti que deveria lutar por outra oportunidade, embora tivesse ouvido de muitas diretoras que, como não tinha experiência como professora de alunos sem deficiência, seria mais difícil encontrar trabalho.

Depois de quinze dias de árduas caminhadas, distribuição de curriculum e incontáveis “nãos”, recebi um convite da diretora da escola de cegos, por meio de um telefonema, para visitar a escola. Assim que cheguei lá, fui comunicada de que muitas matrículas haviam sido feitas, portanto havia uma vaga na escola e a diretora gostaria que eu a ocupasse. É óbvio que aceitei e no dia seguinte comecei a trabalhar na sala de estimulação sensorial.

Tive um pouco de dificuldade, apesar dos estudos e estágios freqüentados. Percebi, naquela fase, quão deficitária havia sido a minha formação. O magistério não havia contemplado qualquer matéria que possibilitasse pelo menos alguma reflexão sobre pessoas com necessidades educacionais especiais. Tive de aprender na prática a trabalhar em Educação Especial. Sofri, chorei muitas vezes e tive vontade de desistir, pois, ao lembrar de tudo que me fora passado no magistério, não conseguia encontrar caminhos para minha prática. Em um determinado momento, peguei uma pasta com atividades para crianças, que havia sido elaborada como exigência para a conclusão do curso, e questionei a mim mesma: para que serve esse material no contexto em que estou inserida?

Na angústia, procurei os pares mais experientes. Busquei material para leitura, fiz vários cursos fora: curso de estimulação precoce na Universidade de São Paulo (USP); curso para trabalhar com a baixa visão (Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro), dentre outros. Participava de grupos de estudo e fui aprendendo na prática o que era ser professora de alunos cegos.

Sempre que me questionavam sobre o meu trabalho, tinham dúvida se eu era mesmo professora ou não. Creio que isso ocorria pelo desconhecimento sobre a

Educação de cegos. Muitas vezes, eu mesma duvidava de que atuar na estimulação precoce, por exemplo, não era mesmo “ser professora”, pois não era possível colocar em prática o que havia aprendido no Curso de Magistério, como ensinar a ler e escrever.

Em 1998, assumi uma sala de alfabetização. Senti mais dificuldade, porque tinha quatro alunos cegos e quatro com baixa visão e não sabíamos ainda como lidar com a baixa visão. Faltavam informações, materiais etc. Tínhamos impressora Braille, programa para converter a tinta em Braille, mas o material dos alunos com baixa visão era feito pelo professor com pincel atômico preto. Entretanto, apesar das dificuldades, os alunos estavam lendo no final do ano.

Em 1999, terminei o curso de Letras e tive que conviver com o preconceito de professores que acreditavam que ali, na escola especial para cegos, não era lugar para uma professora formada em Letras. Tentei ignorar o que falavam e continuei enfrentando o processo de designação.

No ano 2000, a diretora da escola me ofereceu um segundo cargo. Trabalhava na sala-recurso pela manhã, com alunos dos ensinos Fundamental e Médio, e à tarde, com as crianças que necessitavam de estimulação precoce. Nesse período, as pessoas já percebiam que havia, sim, espaço para uma professora formada em Letras na escola especial, porque o apoio que eu oferecia aos alunos era na área de humanas. Foi nesse período também que vivi muitas angústias, pois os progressos com crianças na estimulação precoce eram bastante demorados. Tudo o que as crianças fazem normalmente por imitação, as crianças cegas tinham de ser estimuladas a fazer e demoravam mais tempo para conseguir. Algumas, por exemplo, não andavam, embora já estivessem em idade de andar, mas isso não ocorria, apesar de não haver impedimento físico, além da deficiência visual. Nós, professores, é que trabalhávamos, junto com a mãe, para que a criança aprendesse a andar, falar e agir no mundo. Nessa época, tive que aprender a controlar minha ansiedade, principalmente quando recebia uma criança que não conseguia nada mais além de alimentar-se e usar o banheiro sozinha.

Diante da necessidade, fiz vários cursos de capacitação para aprender um pouco mais sobre o trabalho com a baixa visão e a cegueira. Todos esses cursos foram feitos

em outras cidades, como Rio de Janeiro, no Instituto Benjamin Constant; São Paulo, na Universidade de São Paulo; em Laramara², também em São Paulo. Todas essas instituições já estavam bem mais adiantadas que a nossa escola, pois já contavam, há mais tempo, com profissionais capacitados em todas as áreas de atendimento ao deficiente visual.

Passei, também, por um curso de Especialização em Informática para pessoas com deficiência visual, mas não me identifiquei muito com essa área, na época, apesar de ter gostado e considerar a informática um fator importante para a independência desse grupo. Cursei, ainda, Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, na Universidade de Franca.

Ainda em 2000, no início do ano letivo, recebemos a notícia de que a instituição a que estávamos vinculados iria construir um espaço para implantar um Centro de Apoio Pedagógico para alunos com deficiência visual (CAP). Inicialmente, foram construídos dezesseis CAPs e 48 profissionais foram capacitados para a sua implantação. Eu me encontrava nesse grupo, juntamente com mais duas colegas, Vera e Eunice. Ficamos confinadas durante um mês, em disponibilidade para esse curso de capacitação que aconteceu na cidade de Campo Grande, MS.

Foram dias difíceis! A distância da família, filhos pequenos, avaliações e, principalmente, a angústia de saber que meu filho estava passando por uma cirurgia e eu não estava perto para apoiá-lo. Pensei em desistir, mas, se fizesse isso, teria de pagar todas as despesas, passagens de avião, hotel, alimentação... Por isso, desisti de desistir. O que amenizava meu sofrimento era a certeza de poder contar com o apoio de meus pais e a confiança de saber que eles estavam ao lado de meu filho naquele momento difícil.

O curso de capacitação foi excelente! Além do contato com profissionais de outras localidades, foi nesse curso que aprendi como avaliar e estimular a baixa visão; a lidar com informática para deficientes visuais; a trabalhar as operações matemáticas no sorobã; a trabalhar as regras para transcrição de material em Braille e, ainda, operar a impressora Braille.

² LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo.

Quando voltei, além da alegria de estar ao lado de meus filhos e todos os meus familiares, recebi duas propostas interessantes: a primeira, um convite para trabalhar como P II de Português e Inglês no município (professor de nível II atua no Ensino Fundamental); e a segunda, outro convite da instituição em que eu já atuava para trabalhar com estimulação visual.

Aceitei os dois e fiquei surpresa quando cheguei à instituição do município e soube que todos os meus alunos eram adultos e a maioria apresentava seqüelas de paralisia cerebral, como déficit intelectual, motor, comprometimento na fala e alguns, além dessas dificuldades, eram deficientes visuais.

Permaneci na instituição por três anos e saí pelo fato de ter sido nomeada por aprovação em concurso público. Senti muito, mas tive de cumprir estágio probatório em uma escola para videntes.

Detalharei um pouco mais, agora, minha experiência com a baixa visão e depois o trabalho na escola para videntes.

O trabalho de estimulação visual muito me encantou. Passei por uma espécie de capacitação em serviço pela professora Cida Freitas e da mesma forma que ela, apaixonei-me pelo trabalho. Achava maravilhoso quando alguém chegava, às vezes nem imaginando que tinha visão útil, e ganhava eficiência que lhe permitia perceber, por meio da visão, o que antes julgava impossível. Parecia mágico, era como se a visão adormecida despertasse.

Com o tempo, passei também a avaliar a visão funcional dos alunos com baixa visão e percebi que era cada vez maior o número de pessoas com visão reduzida. Tivemos que começar a realizar um programa de capacitação em serviço para que houvesse profissionais suficientes para atender à demanda.

O serviço com a baixa visão foi o que mais me apaixonou. Atendia bebês, crianças, adolescentes, adultos e idosos. Tive momentos de desespero, dificuldades, angústias, mas os momentos felizes foram maiores. Neles, o choro se misturava ao riso, deixando transparecer a emoção que era compartilhada com os pais, pois no atendimento às crianças, eles participavam e, dessa forma, podíamos perceber juntos os avanços que seus filhos conseguiam.

Atuar na escola para videntes também foi muito interessante e adorei a experiência. Trabalhei com os conteúdos de Línguas Portuguesa e Inglesa da quinta à sétima série. E foi ali que comecei a me interessar pela pesquisa envolvendo leitura. Meus alunos videntes não gostavam de ler e isso me intrigava demasiadamente.

Comecei, então, a ler sobre o assunto. Li Silva (1995, 1998), Kleiman (1989), Kato (1990), Ferreiro (1999), Jesus e Figueiredo (2003) e elaborei um projeto que não tinha relação com a Educação Especial. Entrei no Mestrado como aluna especial e fui “descoberta” como professora de cegos. Digo que fui descoberta, não pelo fato de me esconder, mas achei que ninguém iria interessar-se em saber que eu era professora de deficientes visuais. Mas um dia, um dos colegas estava relatando que trabalhava em uma universidade como professor do Curso de Jornalismo e que tinha uma aluna cega e ninguém sabia o que fazer com ela. Brinquei, dizendo que eu sabia. O professor ouviu e tive que falar sobre o assunto, daí surgiu a proposta de construir um projeto envolvendo leitura do Sistema Braille, em uma perspectiva cognitiva. Tenho que confessar que adorei, era tudo o que eu queria.

Passei por mais dois processos seletivos até conseguir entrar como aluna regular no programa de Mestrado em Lingüística. Todavia, com o tempo, percebi que cognição não era a linha que eu queria seguir; sabia que não podia desconsiderar aspectos relativos à mente, mas os aspectos sociais da leitura, em uma perspectiva sociocultural, me encantavam mais.

Como consequência ou por influência de minha experiência de vida, decidi por relatar e analisar uma experiência de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual na aula de leitura, observando, descrevendo e analisando criticamente o papel do professor na interação com o aluno com DV para desenvolvimento desse processo. Tentei, no decorrer do trabalho, responder às seguintes questões: 1) Como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com DV? 2) Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual 3) Qual o papel do professor na interação com o aluno com deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura?

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, abordo os conceitos relevantes para entendimento do fenômeno da cegueira e da baixa visão, além de citar os enfoques dados à leitura no decorrer dos tempos. Apresento, ainda,

reflexões sobre alguns dos estudos já realizados sobre os temas leitura e interação, bem como as lacunas ainda existentes e que estão relacionadas à questão da leitura e a pessoa com deficiência visual.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia de pesquisa narrativa, que é adotada nesse trabalho. Descrevo, também, o contexto de pesquisa, a caracterização dos participantes, bem como os critérios e caminhos escolhidos para análise de dados.

No terceiro capítulo, faço descrição e análise dos dados, buscando, também, responder aos objetivos e questões de pesquisa. Finalizo com algumas considerações sobre o estudo e sugestões para possíveis estudos futuros.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pelo fato de este trabalho envolver pessoas com necessidades educacionais especiais, parece necessário iniciar a fundamentação teórica com a definição sobre o que sejam baixa visão e cegueira. Posteriormente, apresento os cinco paradigmas de estudos sobre a leitura no decorrer dos tempos e aponto aquele com que identifico minha pesquisa. Faço também reflexões sobre alguns dos estudos já realizados sobre leitura, na área de Lingüística Aplicada, que servirão de base para o desenvolvimento deste trabalho e sobre a relação leitura e as pessoas com deficiência visual. Reflito, ainda, sobre a concepção de interação, também incluo nessa discussão questões relativas à escola especial para deficientes visuais, escola para videntes e a escola na perspectiva inclusiva. É necessário, portanto, discutir inclusão e exclusão. É importante salientar que, nesta parte do trabalho, trago duas histórias e dois poemas que apresentam, semelhanças com as pessoas com deficiência visual: “A história de Helen Keller”, “O mundo de Mariana” e os poemas: “Os seis cegos e o elefante” de Saxe (1965) e “O que é letramento” de Kate M. Chong (1996).

Baixa visão ou visão subnormal pode ser definida como acuidade visual entre 6/18 (0,3) e 3/60 (0,05) com a melhor correção óptica no melhor olho (WHO, 1995, p. 2)³ No entanto, em um recente grupo de estudos sobre baixa visão, foi discutido que as pessoas que apresentam acuidade visual menor que 30/60 (escala optométrica) no melhor olho têm visão útil, principalmente considerando-se fins educacionais. Originou-se, assim uma definição mais abrangente de baixa visão: uma pessoa com baixa visão é aquela que possui um comprometimento do seu funcionamento visual, mesmo após tratamento clínico/e ou correção óptica. Apresenta uma acuidade visual, no melhor olho, entre 6/18 à percepção luminosa, ou um campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação e que usa ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejar e/ou executar uma tarefa (VEIZTMAN, 2000, p. 45).

Carvalho *et al.* (1994) definem baixa visão ou visão subnormal como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico e nem

³ WHO- World Health Organization – Organização Mundial de Saúde.

com óculos convencionais. Os autores acrescentam, ainda, que a visão subnormal também pode ser conceituada como qualquer grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. Entretanto, a capacidade funcional não se relaciona apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no seu desempenho.

Para Carvalho (2001), o indivíduo com baixa visão é aquele que, mesmo com a utilização de óculos convencionais ou lentes de contato, apresenta dificuldades na execução de tarefas que exigem a percepção de detalhes como na atividade de leitura, por exemplo, ou mesmo atividades como a locomoção, percepção de cores, dentre outras. Como diferença, podemos partir da explicação da OMS (1981), que considera cegas as pessoas que não apresentam percepção luminosa alguma (BRASIL, 2002, p. 23).

Considera-se “cegueira legal” a acuidade visual, igual ou inferior a 20/200 no melhor olho, com a melhor correção óptica ou campo visual igual ou inferior a 20 graus no melhor olho, com a melhor correção (WHO, 1995, p. 2). Essa terminologia foi elaborada em 1934, pela Associação Médica Americana, visando a definir as pessoas que faziam jus a benefícios sociais devidos à baixa visão. No entanto, do ponto de vista educacional, esse termo “cegueira” levou a uma perspectiva pessimista, ao designar como “cegas legais”, pessoas que possuíam um resíduo visual útil para a realização de tarefas e que não necessitariam do Sistema Braille para a alfabetização (CORN; KOENING, 1996, p. 4).

Atualmente, a denominação "cegueira legal" ainda confunde os educadores do sistema regular de ensino e mesmo professores especializados em deficiência visual, no que tange à melhor forma de alfabetização de alunos com baixa visão. A alternativa encontrada pelos educadores e familiares têm sido os centros especializados em atendimento às pessoas com baixa visão, para realização da avaliação funcional da visão, bem como para elaboração de relatório que oriente o professor quanto ao funcionamento visual, recursos e procedimentos de ensino.

Desde 1996, atuo na Educação de crianças, jovens e adultos com deficiência visual, cegos e aqueles que possuem baixa visão. Inicialmente, o trabalho era desenvolvido em uma Escola Estadual Especial do município de Uberaba (MG). No momento, atuo no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com

deficiência visual (CAP-Uberaba), especificamente no serviço de apoio pedagógico a alunos e a professores das escolas comuns de Uberaba e região. Tenho conseguido, assim, acompanhar as dificuldades apresentadas pelos educandos no aprendizado da leitura tanto do Braille como de tipos ampliados.

Uma das dificuldades notadas está relacionada ao contato inicial com a leitura. Antes de aprender a ler, as pessoas videntes já têm experiências com a leitura. Elas têm contato com a escrita na rua, na televisão, nos jornais e em muitos lugares. Vêem pessoas lendo e escrevendo e certamente pensam sobre isso. A criança vidente parece incorporar de maneira natural hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo. No entanto, a criança cega demora muito tempo a entrar no universo do ler e escrever. O sistema Braille (ANEXO I) não faz parte do seu dia-a-dia, como um objeto socialmente estabelecido, porque somente os cegos se utilizam dele. Portanto, a descoberta das propriedades e funções da leitura torna-se impraticável para ela, caso não tenha acesso a essa comunicação alternativa.

Assim, infelizmente, as crianças cegas só tomam contato com a escrita e a leitura no período escolar. Portanto, a Educação precisa cumprir seus reais objetivos, abrir frentes de conhecimento, suprir lacunas e minimizar carências. O fato de vivermos em uma sociedade altamente centrada na leitura visual despertou o meu interesse pelos processos de ensino e aprendizado da leitura, relacionados com pessoas que têm deficiência visual.

A visão é um sentido integrador primário em relação às informações externas. Mesmo considerando os demais sentidos, quase tudo o que percebemos nos chega por meio dos olhos, que funciona como uma câmera bastante precisa na captura das imagens que são interpretadas pelo cérebro.

Diante, todavia, da complexidade dos fenômenos visão e cegueira, trago uma pequena parte do poema de Saxe (1965) que nos mostra as dificuldades de “Seis cegos do Indostão” para reconhecer, pelo tato, um elefante (ANEXO II):

O primeiro cego, apoiando-se no lombo do elefante: Meu Deus! Mas este elefante é como uma parede”.

O segundo cego, tocando às presas: Esta maravilha de elefante é como uma espada.

O terceiro cego, segurando a tromba: Já sei, diz, o elefante é como uma serpente.

O quarto cego, apalpando o joelho: Sem dúvida alguma, o elefante é como uma árvore.

O quinto cego, tocando a orelha: Este notável elefante é como um abano.

O sexto, segurando a balançada cauda: Já sei, disse, o elefante é como uma corda grossa.

E, deste modo, estes homens do Indostão, discutiram muito tempo e tendo insistido firmemente cada um em sua opinião.

Embora todos tivessem razão, estavam todos errados (SAXE,1965).

Tento, por meio desse poema, que mais parece uma história, ilustrar, de maneira lúdica e concreta, as limitações impostas pelo tato. Enquanto a visão nos oferece várias informações ao mesmo tempo (cor, forma, tamanho, distância), a pessoa cega percebe de forma parcelada o que nós, videntes, percebemos o todo. Isso pode acontecer quando os videntes lêem um mesmo texto, ou seja, cada um interpreta sob sua própria perspectiva, todavia parece impossível, por exemplo, para nós que enxergamos, olhar para um elefante e vermos uma serpente ou um tronco de árvore.

Ainda mais complexos que a cegueira são os casos de baixa visão, pois as pessoas com baixa visão ou visão subnormal encontram-se numa posição intermediária, ou seja, não são cegas, portanto não podem ser tratadas como tal, e não são videntes, pois não enxergam normalmente como uma pessoa com visão normal. Todavia, muitas vezes, em sala de aula, são tratadas como todos os videntes, isto é, recebem o mesmo material, são obrigadas a copiar a matéria do quadro mesmo sem conseguirem ler a própria escrita, em alguns casos.

Importantes estudos como os de Bruno e Mota (2001) têm sido realizados em relação à inclusão de educandos com baixa visão nas escolas para videntes, pois o número de pessoas que se incluem nesse grupo tem aumentado significativamente. Cabe esclarecer que a baixa visão pode ocorrer por algum trauma ocasionado por acidente, alguma doença adquirida pela mãe durante o período de gestação (toxoplasmose, por exemplo), por alguma outra patologia como o caso da diabetes e da meningite, por exposição prolongada ao oxigênio de incubadoras (bebês prematuros) ou, ainda, por problemas congênitos (passados de pais para filhos).

Sabemos que a leitura do cego se dá por meio do tato e da utilização do Sistema Braille, todavia a baixa visão torna-se complexa, pelo fato de não podermos estabelecer um tratamento igual para todos e haver diferentes formas de baixa visão. Nesse caso, indivíduos que possuem uma mesma patologia têm funcionalidades visuais diferentes, portanto, vão necessitar de adaptações e recursos também diferenciados.

Chamo de adaptações às modificações realizadas no ambiente para auxiliar na locomoção da pessoa com baixa visão, como faixas contrastantes na ponta dos degraus de uma escada, por exemplo; ou ainda modificações do material escolar, como cadernos com pauta ampliada ou ampliação do material de leitura. Já os recursos podem ser ópticos (óculos, lupas entre outros), não ópticos (lápis, suporte para leitura etc.) ou tecnológicos (CCTV – *closed circuit television* ou computador com recurso de ampliação ou voz).

No Brasil, o atendimento especializado para alunos com baixa visão teve início no final dos anos noventa, após estudos realizados por Barraga (1996). Esses estudos conseguiram derrubar o mito de que a visão reduzida deveria ser poupada, caso contrário poderia levar o indivíduo à cegueira, e mostrou que quanto mais a visão reduzida é utilizada, mais eficiência visual é adquirida. Hoje, as pessoas com baixa visão ganham eficiência com o máximo de conforto possível e são consideradas sob outra perspectiva. Inspirada em Vygotsky (1991), Bruno (1997) relata que o desenvolvimento não é só biologicamente determinado, mas socialmente facilitado (BRUNO, 1997, p. 33). A autora afirma, ainda, que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas sentido pela vivência e elaborado pelo significado. Concordo com ela e percebo que a interação com o outro, com o professor, com o material de leitura e com as atividades influencia na aprendizagem da leitura não só de deficientes visuais, mas também de videntes.

Após definir cegueira e baixa visão e discutir um pouco sobre o tema, passo a apresentar reflexões sobre “como interagir com pessoas que apresentam deficiência visual?” Esse questionamento guiará as próximas discussões.

1.1 Interagindo com as pessoas com deficiência visual

Nesta seção, pretendo discutir sobre deficiência visual e sobre como interagir com as pessoas cegas e com baixa visão. Dados da Organização Mundial de Saúde

revelam a existência de aproximadamente quarenta milhões de pessoas deficientes visuais no mundo, das quais 75% são provenientes de regiões consideradas em desenvolvimento.

O Brasil, segundo essa mesma fonte, deve apresentar taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5% da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão. Observa-se que a proporção é de 80% de pessoas com baixa visão e de 20% de pessoas totalmente cegas. Calcula-se que os dados estimados poderiam ser reduzidos pelo menos à metade, se fossem tomadas medidas preventivas eficientes. O censo escolar/2002 (INEP) registra 20.257 alunos com deficiência visual na Educação Básica do sistema educacional brasileiro. A análise desses dados reflete que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência visual encontram-se fora da escola. (BRASIL, 2005, p. 17)

A convivência do dia-a-dia no contexto de pessoas com deficiência visual me fez perceber que o número de pessoas com baixa visão tem crescido assustadoramente. As causas estão relacionadas aos **fatores congênitos**: Retinopatia da Prematuridade (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigênio na incubadora); Coriorretinite, por toxoplasmose na gestação; Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária); Glaucoma congênito ou secundário; Atrofia óptica por problema de parto (hipoxia – diminuição do oxigênio no cérebro; anoxia – ausência de oxigenação no cérebro ou infecções perinatais); Degenerações retinianas (Síndrome de Leber – provoca baixa visão desde o nascimento; doenças hereditárias ou diabetes); Deficiência visual cortical (encefalopatias – alterações de sistema nervoso central ou convulsões). **Causas Adquiridas** Por doenças como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil (idade) e traumas oculares. (BRASIL, 2005, pp. 17, 18)

1.1.2 As crianças com deficiência visual

Ser deficiente, como algumas pessoas pensam, não significa ter dificuldades de aprendizagem nem tampouco apresentar altas habilidades como pensam outros. Ser deficiente é ser gente e, como gente, indivíduos únicos, somos todos diferentes, todavia, como seres humanos, temos as mesmas necessidades e é na relação com as outras pessoas que construímos conhecimento.

As crianças com deficiência visual têm as mesmas necessidades básicas que as demais: afeto, atenção, alimentação, convívio social etc. Elas gostam de brincar, de conviver com outras crianças e também com adultos, de passear, entre outras atividades. Quando têm a oportunidade de conviver em um ambiente favorável, de aprendizagem significativa, essas crianças não se diferenciam das demais no aspecto intelectual. A deficiência visual, em geral, não acarreta atrasos no desenvolvimento cognitivo, é na interação social que os significados são construídos para que haja desenvolvimento e aprendizagem. O que parece diferenciar uma criança vidente de uma com deficiência visual são as necessidades específicas de aprendizagem, para as quais ela precisa de apoio e recursos especiais (BRUNO, 2001, p. 49).

Por apresentarem uma deficiência sensorial, as crianças talvez necessitem de mais tempo para vivenciar e organizar as experiências, mas se família e professores compreendem as suas necessidades, a inclusão escolar e social pode ser favorecida. É nesse sentido que a Educação o mais precoce possível torna-se importante no desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades; a participação em um espaço lúdico coletivo; a vivência em um mundo de alegria, arte e cultura (BRASIL, 2002, p 16).

É no ambiente escolar que as crianças, na maioria das vezes, têm a oportunidade de vivências significativas em atividades lúdicas adaptadas, divertidas e, ao mesmo tempo, educativas e é também nesse espaço que os pais, muitas vezes, aprendem a interagir com o filho que apresenta deficiência visual. Há outros casos, entretanto, em que são os pais que ensinam aos professores como a criança estabelece comunicação, as brincadeiras e objetos que proporcionam satisfação, bem como as situações que desagradam às crianças.

No entanto, receber, pela primeira vez, em um centro de Educação infantil uma criança com deficiência visual gera, na maioria dos casos, insegurança nos membros da comunidade escolar. Mas é importante considerar que incluir significa também apresentar atitudes adequadas e positivas na interação com a criança. Ela pode ser tratada com naturalidade, sem piedade, mas necessita de atenção especial e oportunidades para desenvolver suas potencialidades. Talvez seja necessário mais tempo para agir e interagir com o meio e as pessoas, todavia é possível incluí-las nas atividades com as outras crianças com pequenos ajustes e adaptações. (BRASIL, 2002, p.15).

As crianças videntes observam os adultos e imitam suas ações; esse imitar concretiza-se mais tarde em ações independentes, todavia a deficiência visual impede a criança de observar visualmente, assim é importante que ela seja instigada a agir, a aprender a executar tarefas ao mesmo tempo em que os pais executam. (BRUNO, 1997, p. 50) relata que as crianças com deficiência visual necessitam, nos primeiros anos de vida, de encontrar pessoas desejosas de interagir e de se comunicar com elas. Os pais, educadores e cuidadores devem estar atentos às manifestações de intenção comunicativa ou pequenos gestos que devem interpretar e reagir responsavelmente mediante o toque e a confirmação verbal.

Em relação aos pais, há aqueles que superprotegem, não permitem que o filho explore objetos, com medo de que eles se machuquem. Assim sendo, é na escola que as crianças com deficiência visual podem encontrar as primeiras oportunidades de conviver e interagir com um grupo. Por outro lado, há pais que deixam os filhos fazerem o que querem, como uma forma de compensar a deficiência. Para Buscaglia (1993), as atitudes de superproteção são prejudiciais, pois as crianças precisam de liberdade para agir, explorar o ambiente e desenvolver a espontaneidade e autonomia, mas, ao mesmo tempo, precisam também de limites e regras, ou seja, inadequações comportamentais não se justificam pela deficiência visual.

Em relação à comunicação, é preciso falar de frente para uma criança com deficiência visual, a fim de que ela possa ficar de frente para quem esteja falando. Quando em grupo, ao se referir a ela é importante falar o seu nome, pois, no caso de cegos, por exemplo, não há possibilidade de se perceberem os gestos.

Estabelecer comunicação pode ser de fundamental importância para crianças com deficiência visual, do contrário, elas desenvolvem uma espécie de eco, repetem somente o final da fala dos adultos ou desenvolvem uma espécie de monólogo, falam consigo mesmas o tempo todo.

Crianças com deficiência visual podem apresentar, também, tensão, ansiedade e insegurança perto de pessoas desconhecidas e situações novas, portanto, tudo o que acontece à sua volta precisa ser bem explicado e as pessoas desconhecidas precisam ser apresentadas. Se houver ruídos altos no ambiente, uma criança com deficiência visual pode sentir-se desorientada e, nesse caso, necessita da ajuda de alguém para a

locomoção. Mas, em geral, apresenta possibilidade de desenvolvimento da locomoção com independência e autonomia (BRASIL, 2002, p. 16).

A inclusão de crianças com deficiência em “escolas para todos” é uma vertente da atualidade. É importante, todavia que a criança com deficiência visual encontre no espaço de Educação Infantil um ambiente seguro e agradável. É essencial que ela se sinta acolhida e compreendida em relação à atenção, ao afeto, aos cuidados e ao respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, é importante que elas conheçam todo o espaço da escola, bem como seus professores, seu nome, a voz; os colegas. Nesse sentido, o toque é fundamental, é por meio dele que elas os conhecem fisicamente. Já as crianças com baixa visão podem aproximar-se das pessoas para conhecê-las e, ainda, unir aproximação ao toque (BRUNO; MOTA, 2001, p. 97).

Na prática, já vivenciei com meus alunos atividades interessantes e divertidas de passeio, para conhecer a escola na companhia de pais, irmãos, outras crianças da escola. Com essa experiência, notei que as mudanças no espaço e a ausência de pessoas precisam ser comunicadas, para que as crianças não vivenciem situações desagradáveis de acidentes ou de falar com alguém que já se retirou do recinto, o que lhe causa constrangimento. Outra preocupação está relacionada à locomoção. Pistas sonoras podem ser oferecidas, para que elas se locomovam a uma direção desejada por alguém, por exemplo.

A entrega de objetos às crianças cegas pode acontecer tocando o objeto no dorso da mão para que elas possam aceitá-lo ou rejeitá-lo. As crianças com baixa visão podem aproximar o objeto à altura dos olhos.

Quem são as crianças com baixa visão, quais os tipos de serviços e recursos que podem auxiliá-las na utilização adequada da visão residual? Tentarei responder a esses questionamentos nos próximos tópicos.

1.1.3 Crianças com baixa visão

Como já discutido no início deste capítulo, utilizo histórias que, em minha opinião, apresentam relação com as experiências de vida das pessoas com deficiência visual. Assim sendo, neste tópico, apresento uma história vivida por uma criança na escola para videntes e que é bastante semelhante às experiências que as crianças com

baixa visão enfrentam no período educacional sistematizado: “O mundo de Mariana”. Esta história foi escrita em 1999, por Leda Maria Soares Cunha Bello. Além de escritora, Leda Maria dedicou 23 anos de sua vida à carreira do magistério. Também participou da elaboração de projetos pedagógicos e de formação de professores alfabetizadores. “O mundo de Mariana”, segundo a autora (1999), é uma das muitas histórias vivenciadas por crianças e educadores. É importante ressaltar que a história foi em parte por mim resumida e em parte é apresentada como aparece na obra. Passemos à história...

O mundo de Mariana

Mariana estava na quarta série e sempre, no começo da aula era repreendida pela professora pelo fato de sentar-se a frente dos outros alunos, segundo a professora, ela havia crescido demais e atrapalhava os colegas. Mariana nem tinha tempo para se explicar, falar qualquer coisa. A aula era só matéria, cópia, resumo, cópia, cópia... A letra da professora era horrível, segundo Mariana, que sempre ficava depois da aula copiando a matéria do caderno de colegas.

Mariana ouvia muitas críticas: a orientadora dizia que seus desenhos eram imaturos, inacabados, apesar de coloridos e cheio de luz; os amigos criticavam o tamanho (grande) que Mariana desenhava a lua, diziam que ela deveria ser de Itu, a lua de Mariana era maior que o céu, as lâmpadas pareciam sóis, as árvores eram manchas verdes ou amarelas; diziam que Mariana tinha medo da bola e da peteca, pois ela se encolhia toda quando a bola vinha; a letra de Mariana era esquisita, a não ser quando copiava do caderno de algum colega.

E em casa: “Mariana é tonta, não presta atenção em nada”, dizia o irmão. “Cuidem melhor dessa menina, ela está sempre se machucando”, dizia a avó. “Essa menina vive roxa, esbarra em tudo”, suspirava a mãe. “Mariana não acerta nunca as marcas de carro quando brincamos de ‘Que carro é aquele?’”, implicava a irmã. O pai de Mariana não falava nada, apenas abanava a cabeça.

Para esquecer tanta gente, Mariana tocava piano. Tocava com prazer, com raiva, com indignação e o mundo parava para ouvi-la. Nem percebia quando a professora de piano chegava e a mandava endireitar as costas, desgrudar das partituras. Mariana começava a errar, as músicas viravam som de martelo

e a professora se irritava. Além de viajar nas notas musicais, Mariana viajava na leitura, entrava nas histórias e se transformava em heroína.

Às vezes, por causa das gozações dos colegas na escola, Mariana sentia vontade de se vingar, ou seja, deixar de fazer redações para os colegas e em uma dessas, Mariana viu a colega ser premiada com uma medalha pela redação que ela, Mariana, fez.

Mariana era chamada de metida, esnobe, tonta, desligada por não cumprimentar os colegas na rua. Mas um dia, uma redação mudou a vida de Mariana. O tema era daqueles chatos: “meu fim de semana inesquecível”. Mal sabia ela que seria aquele fim de semana... Segue a redação:

Meu fim de semana inesquecível

Este fim de semana mudou a minha vida. Meu mundo ficou diferente, como as letras de música da minha mãe. Sábado, meu pai me fez uma surpresa. Realizou um sonho dele... E meu. Comprou um sítio inteirinho para mim, quer dizer, para nós.

Lá ia ele, com ar de entendido me mostrando tudo. (Acho que ele não entende nada de sítio.) A montanha (será encantada?), a floresta (ah! Robin Hood), a pedreira (quem sabe, caverna de piratas?), o ribeirão (lara, Boto-cor-de-rosa!), o curral (que fedor!), o pomar (hum!), eu sonhando, e meu pai feliz da vida, explicando:

_ Laranja-serra-d’água, laranja-pêra, laranja-prata, caturra. Aquele mamoeiro é especial. Olhe o tamanho dos mamões!

Olhei para cima. Meu pai deve estar delirando.

_ “Que” mamões?

_ Ali, Mariana, bem acima da sua cabeça. Pensam até cinco quilos.

Olhei de novo.

_ Pai, cadê o mamão?

Meu pai olhou-me sério.

_ Mamões, Mariana. Veja!

Bom, aí, eu fiz o que devia fazer. Sorri e disse:

_ Ah! Aquele! Legal! Agora eu posso ir explorar a pedreira?

Meu pai encostou uma escada naquela árvore.

_ Suba, Mariana. Quando você puder ver os mamões, diga quantos são.

Não tive tempo para falar nada. Minha mãe tinha o olhar parado de “mãe vendo braço quebrado, galo na testa, tombo de bicicleta”.

Fui subindo, olhando aquele enorme verde escuro, claro, amarelo, contra o céu.

_ Viu os mamões, Mariana?

_ Hum! Mais ou menos.

_ Quantos são?

Coisa mais boba. Contar mamões. Mamão a gente pesa! Subi mais quatro degraus.

_ Opa! Tem mamão aqui mesmo!

Dois verdes, um maduro, um de vez! _ gritei.

_ Desça; Mariana!

Aí, fiquei meio perdida. Meu pai tinha os olhos cheios d' água. Pegou-me no colo.

Já tenho dez anos, não sou mais criança.

_ Mariana, aqui de baixo você pode ver os mamões? – Ele perguntou.

_ Claro que não, papai! Vai me dizer que você está vendo?

Silêncio total. Voltamos para casa na mesma hora. Pelo caminho, meu pai veio contando piadinhas, mas não me deixou dirigir no seu colo como antes, na estradinha. Fomos para a capital no dia seguinte. Consultei com o oftalmologista.

Dois dias depois, estava usando óculos, linda de morrer.

Parei no centro da cidade e fiquei ali olhando o mundo tão diferente. Os letreiros luminosos de Coca-Cola, que antes eu via como faixas de luz vermelha, azul e amarela. Oh!

As lâmpadas dos postes. São nítidas, não têm raios enormes e menores. A lua, que pena! Como disse o Cláudio, é como um prato, mesmo. É possível ver de longe as folhas miúdas das árvores, galhinhos finos lá no alto, as ranhaduras dos troncos. As descobertas continuaram. O arco-íris tem mesmo sete cores. E os outdoors? Eu podia lê-los!

Agora posso perceber na televisão as expressões das pessoas, sorrisos, lágrimas, cílios, sobrancelhas. E posso cumprimentar as pessoas do outro lado da rua. Antes eu não sabia se olhavam para mim, se sorriam, se punham a língua para fora.

Agora consigo ler, no quadro, sentada em qualquer lugar da sala. E dá pra ver também se um certo menino lá atrás olha para mim. Realmente, este fim de

semana foi inesquecível. Descobrir o mundo real. Triste é pensar que deixei de ver tanta coisa nestes anos.

Leio a redação corrigida pela professora. Muita coisa mudou. A professora me pediu desculpas, a orientadora lamentou não ter percebido, pelos desenhos, que eu não enxergava direito.

Sou chamada para jogar bola, peteca... e não me encolho mais. Os colegas não criticam minha letra, que continua feia. Mas agora eu copio do quadro, e a letra da professora não é horrorosa. Não esbarro nas coisas pelo caminho, não me machuco tanto. Minha redação saiu no jornal da cidade com a manchete. **“Alerta geral: nossas crianças enxergam?”**

O melhor de tudo: o prefeito criou um programa de testes de visão em todas as escolas, com oftalmologistas e óculos grátis para as crianças carentes.

Inicialmente, o que chamou a minha atenção na história de Mariana foram as experiências negativas que ela teve enquanto as pessoas desconheciam seu problema visual. O mesmo acontece quando as pessoas com baixa visão chegam ao serviço de AFV e Estimulação visual. Elas relatam dificuldades, críticas, falta de compreensão, contam histórias de repetência e exclusão e, muitas vezes, desiludem-se com a escola que freqüentam. Os professores não compreendem quando um aluno necessita sentar-se à frente para enxergar, quando há necessidade de levantar e ir até o quadro para ler o que está escrito; corrigem o aluno que aproxima o livro dos olhos e escreve com o nariz colado no caderno; em geral, esbravejam quando o aluno não consegue ler os próprios escritos; dizem ao aluno que a letra dele é tão feia que nem ele próprio consegue compreendê-la.

Mas há uma diferença entre a história de Mariana e a história das pessoas com baixa visão. Os óculos resolveram o problema visual de Mariana, já a baixa visão não é corrigível por óculos, lentes ou lupas. Esses recursos ajudam em alguns casos, mas não resolvem completamente. A vida de Mariana mudou com os óculos, ela passou a “ver” o mundo de uma forma diferente. Em relação às pessoas com baixa visão, é a estimulação visual aliada a recursos especiais, que serão tratados posteriormente, que, de certa forma, podem mudar a vida dessas pessoas, dando mais qualidade na utilização de sua visão.

Mas não é fácil caracterizar as crianças com baixa visão, pois elas não são cegas nem videntes, encontram-se numa posição intermediária e, muitas vezes, não são compreendidas em relação às suas potencialidades e limitações. Pensando nisso, tive vontade de escrever um poema:

Quem sou eu?
Estou confuso...
Alguns dizem que sou cego
Como assim, se eu enxergo?
Outros dizem que sou vidente
Mas não entendo...
Por que será que os outros percebem coisas
Que eu não consigo perceber,
Nem mesmo com o maior esforço?
Estou em dúvida sobre mim mesmo
Acho que não me conheço
Alguém pode me dizer quem sou?
(ALMEIDA, 2007)

Tento, por meio desse poema, expressar as dúvidas e incertezas que permeiam o contexto das pessoas com baixa visão e que contribuem para a formação de uma auto-imagem negativa. Compreendê-las e colaborar para que elas possam refletir sobre si mesmas é fundamental para que se sintam encorajadas a falar sobre o que vêem, como vêem e de que maneira podemos ajudá-las na transformação dessa auto-imagem negativa.

Gaspareto (2001) destaca que o trabalho com o aluno que tem baixa visão precisa ser altamente personalizado, devido às diferenças individuais e às diferentes formas de intervenção, ou seja, esses alunos apresentam diferenças no modo de utilizar a visão e nos recursos e adaptações que necessitam. A autora ressalta, ainda, que a baixa visão não é estática, pois há vários fatores que interferem no funcionamento visual: cansaço; uso de medicamentos; ansiedade; estresse; alterações ambientais (dias nublados ou chuvosos), físicas ou emocionais que podem alterar o desempenho visual.

Na convivência em sala de aula com esses alunos, pude perceber essas diferenças e flutuações na utilização da visão residual. Havia dias em que os alunos enxergavam melhor e outros em que apresentavam mais dificuldade. Às vezes, conseguiam ler e outras vezes, não. Era necessário intercalar entre as atividades que exigiam fixações oculares prolongadas, momentos de discussão ou até mesmo de descanso e relaxamento para os olhos. Nas escolas e centros especializados em deficiência visual, os alunos com baixa visão passam por dois tipos de atendimento que muito os auxiliam na utilização da visão reduzida. São os serviços de Avaliação Funcional da Visão e Estimulação Visual. Trabalhar em conjunto com esses profissionais é importante para aliar uso eficiente da visão residual ao conforto nessa utilização.

Conforme Bruno (2001) a Avaliação Funcional da Visão é um procedimento qualitativo e contínuo, por meio da observação informal e natural do aluno em todas as situações de vida, em atividades cotidianas e frente a estímulos apresentados. Tem por objetivo obter informações sobre o funcionamento visual, compreender todas as possibilidades para melhorar a utilização do resíduo visual, como recursos, adaptações, entre outras possibilidades. A ênfase não é dada às limitações e sim ao que pode ser feito em termos de adaptações, utilização de auxílios para melhorar o funcionamento visual.

É por meio da Avaliação Funcional da Visão que nós, professores que trabalhamos com o aluno com baixa visão, tentamos compreender de que maneira ele utiliza a visão e o que podemos oferecer em termos de auxílios e exercícios para que ele ganhe eficiência, com o máximo de conforto possível, na utilização de sua visão residual.

Já a Estimulação Visual ou Educação Visual é uma ação pedagógica que visa a promover o desenvolvimento funcional da visão em pessoas com baixa visão, mediante um processo seqüencial, sistemático e gradativo de estimulação visual, conduzindo à aprendizagem de ver. Educar visualmente significa mais que estimular. É conscientizar gradativamente a pessoa com baixa visão das suas possibilidades visuais, resgatando nela potenciais perceptivos prejudicados pela própria deficiência, conduzindo-a, dessa forma, a um integrado e harmonioso desenvolvimento global (CAVALCANTE, 1995, p. 6).

Há pessoas que vão perdendo a visão gradativamente e chegam ao serviço de baixa visão apenas com percepção luminosa. Com a estimulação visual, elas conseguem voltar a realizar atividades de leitura, passam a observar o ambiente, utilizam mais e melhor a visão que possuem.

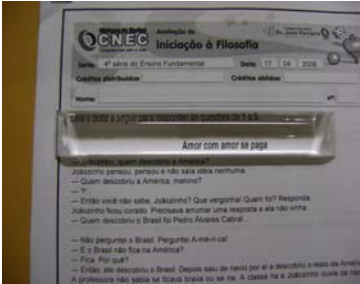
Penso que tanto para a Avaliação Funcional da Visão quanto para a Estimulação visual, as pessoas com baixa visão precisam contar com profissionais preparados para tal. Eles podem ser encontrados nos CAPs, escolas especiais, no Setor de Baixa Visão da UNICAMP (Campinas), no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro) e no LARAMARA (São Paulo), entre outras instituições.

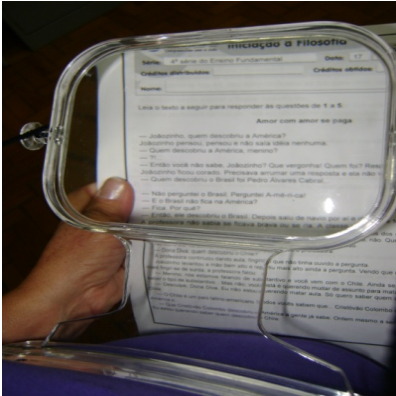
Cavalcante (1995) destaca que existem alguns materiais e equipamentos que auxiliam o aluno com baixa visão nos processos de leitura e escrita. Esses auxílios são: ópticos; não ópticos e tecnológicos.

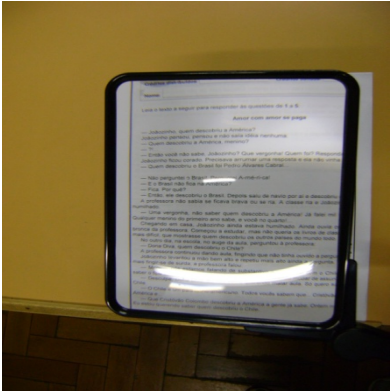
Os **auxílios ópticos** consistem em lentes que possibilitam o aumento das imagens. Essas lentes são prescritas somente pelo oftalmologista. O quadro 1 apresenta esses recursos.

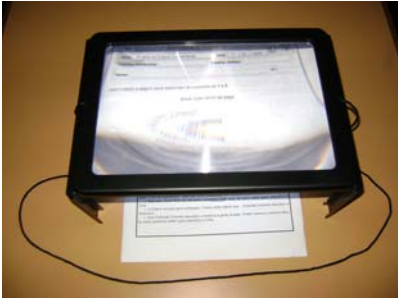
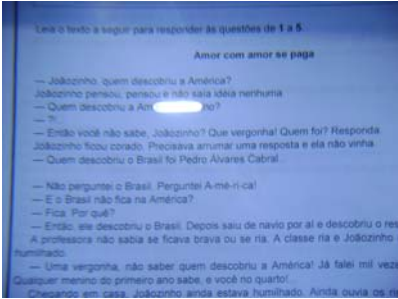
Quadro 1 - Auxílios ópticos

	Pontos positivos	Pontos negativos
 Lupa manual	Aumento da imagem	Restrição do campo visual, visão restrita do texto. Quem apresenta tremores não se adapta à utilização.

 Lupa de apoio	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	
 Lupas de mão “tipo bolha”	Aumento da imagem a curta distância.	Restrição de campo visual.
 Sistema telescópico ou telulupa	Aumento da imagem a longa distância, utilizada para realizar cópias do quadro ou ler letreiro de ônibus.	Restrição do campo visual, visão restrita do quadro.
 Lupa de mesa	Aumento da imagem a curta distância.	Restrição de campo visual.

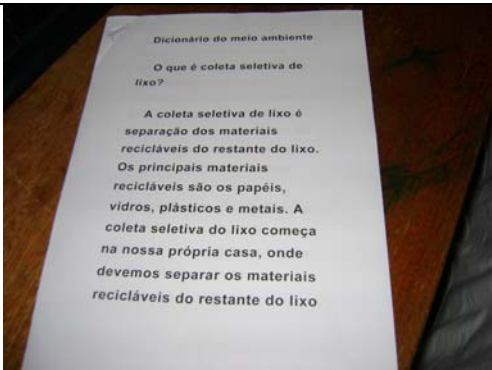
 Lupa binocular	Aumento da imagem a longa distância, sem restrição de campo.	Dificuldade de adaptação.
 Lupa de peito	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	

 Lupa com luz	Aumento da imagem a curta distância e favorece iluminação.	Restrição do campo visual, visão restrita do texto.
 Lupa de página com suporte	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	
 Lupa de página	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	

 Lupa de página com suporte	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	
 Lupa de página	Aumento da imagem a curta distância, sem restrição de campo.	

Segundo Cavalcante (1995) **auxílios não ópticos** são os recursos que não utilizam lentes para melhorar o desempenho visual. O quadro 2 apresenta esses recursos.

Quadro 2 Recursos não-ópticos

	Pontos positivos
 Guia para leitura	Favorece a leitura.
 Texto ampliado conforme a necessidade de cada aluno.	Pode proporcionar a leitura com eficiência na utilização da visão associada ao conforto visual.
 Caderno com pauta ampliada, lápis 6b e caneta com ponta porosa (pincel atômico preto)	Favorece a visualização das linhas e a leitura da própria escrita.

 Apoio para leitura.	Favorece a postura na aproximação do texto.
 Luminária	Favorece o controle da quantidade e foco da iluminação.

Minha experiência prático profissional fez-me perceber que esses materiais, comuns no contexto de Educação Especial, contribuem para a utilização da visão com mais conforto. O aluno não precisa se esforçar tanto para enxergar a própria letra, devido ao contraste melhor das canetas e lápis especiais utilizados, livros com ampliação adequada permitem uma leitura com conforto, sem mal-estar ou estresse visual. O controle da iluminação evita o ofuscamento com o excesso ou dificuldade com a falta dela. As pautas ampliadas favorecem a visualização das linhas e permitem, além do conforto, uma estética melhor do material de escrita manual. O boné protege contra o excesso de luz; os guias de leitura auxiliam o desenvolvimento da atividade sem que o aluno se perca em meio a tantas letras juntas.

Existem ainda os **auxílios eletrônicos ou tecnológicos**: CCTV – *Closed Circuit Television* – sistema de circuito fechado de televisão e computadores. A ampliação é projetada em monitores. O quadro 3 apresenta esses recursos.

Quadro 3 Recursos tecnológicos

	Pontos positivos	Pontos negativos
 <i>CCTV closed circuit television</i> (circuito fechado de televisão).	Aumento da imagem com distância, contraste, ampliação e brilho reguláveis.	O uso prolongado pode causar mal-estar.
 Computador	Aumento da imagem com distância, contraste, ampliação e brilho reguláveis. Possibilita a utilização de leitores de tela.	O uso prolongado pode causar mal-estar.

Cavalcante (1995) destaca que esses recursos aumentam o tamanho e o contraste de objetos, das letras e das palavras que são projetados em monitores. O computador, além de não ser prejudicial, permite a aproximação tanto da tela quanto do teclado, bem como há a possibilidade de aumentar o tamanho da letra e melhorar o contraste. Se a visão for muito reduzida, podem ser utilizados recursos para leitura da tela *virtual vision*, *doxvox*.

Conviver com alunos que utilizam alguns desses auxílios permitiu-me avaliar o quão importantes são eles no processo educacional da pessoa com baixa visão, pois, utilizando-os, ela ganha um conforto a mais na atividade de leitura. Além disso, são excelentes recursos para estimulação da visão residual. O CCTV, além de letras, textos, amplia formas, desenhos, símbolos e muitos aparelhos permitem a visualização do próprio rosto. O computador também pode ser utilizado para estimular a visão residual por meio de jogos e outras atividades.

O que difere a Educação de crianças com deficiência visual da Educação de crianças sem deficiência? É a próxima reflexão.

1.1.4 A Educação de crianças cegas e com baixa visão

Seja na escola para videntes ou na escola especial para pessoas com deficiência visual, o aluno com deficiência visual tem as mesmas necessidades de aprendizagem que as outras crianças. Ele não precisa de um currículo ou método de alfabetização diferente, mas necessita de adaptações e complementações curriculares, como: adequação de recursos específicos, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos e processos de avaliação adequados as suas necessidades (BRUNO; MOTA, 2001, pp. 150, 151).

Ainda de acordo com a autora, o programa de Orientação e Mobilidade (OM), as Atividades da Vida Diária (AVD) e a aprendizagem de formas de comunicação alternativas são complementações curriculares que devem ser desenvolvidas em outro período em salas de recursos ou centros especializados.

De acordo com Felipe (2001), o programa de orientação e mobilidade consiste em uma modalidade de atendimento fundamental à pessoa com deficiência visual. A orientação é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente: saber onde está, aonde quer ir e como fazer para chegar ao lugar desejado. Para tanto, são utilizados os sentidos remanescentes: audição, tato, olfato e a utilização do resíduo visual (quando há baixa visão) para se orientar. A mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. Isso significa controlar os movimentos para conseguir chegar ao local desejado. A pessoa com deficiência visual pode movimentar-se com a ajuda de outra pessoa (guia vidente), usando seu próprio corpo (auto-proteção), usando uma bengala (bengala longa), usando um animal (cão-

guia) ou usando a tecnologia (ajudas eletrônicas como sensores que emitem som quando se aproxima de algum obstáculo).

No Brasil, existem instituições particulares, centros de atendimentos em universidades públicas e outros locais que oferecem atendimento na área de Orientação e Mobilidade. Há, também, programa de atendimento em Centros de Apoio Pedagógicos para atendimento às pessoas com deficiência visual. As Secretarias de Estado de Educação podem oferecer informações sobre onde encontrar esse serviço.

O programa de atividades da vida diária (AVD) é o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano. O processo metodológico para o desenvolvimento das atividades de AVD é o da experimentação ativa, em que são consideradas as necessidades básicas gerais, individuais e os interesses dos educandos. O programa básico de AVD deve ter início o mais precocemente possível. Com intervenção apropriada e orientação à família, muitas influências negativas podem ser compensadas ou superadas. Esse programa envolve: higiene pessoal; vestuário; atividades domésticas; alimentação; boas maneiras e cortesia social. A AVD proporciona ao aluno com deficiência visual independência física e emocional, permitindo-lhe a participação ativa no ambiente (BRUNO; MOTA, 2001, p.51).

Após refletir sobre as pessoas com cegueira e baixa visão, passo a apresentar os paradigmas sobre leitura e também a base teórica utilizada para desenvolvimento desta pesquisa.

1.2 Pesquisas sobre leitura

O tema leitura tem sido discutido com freqüência por pesquisadores, tais como Smith (1989), Kato (1987, 1990), Kleiman (1989, 1999, 2004, 2007), Leffa (1996), entre outros autores. A maioria desses estudos já incorpora contribuições da Psicolingüística, da Sociolingüística, da Análise do Discurso, entre outras.

De acordo com Alexander e Fox (2004), a leitura, como concepção teórica, passou por cinco paradigmas: 1- **aprendizagem condicionada**, 2- **aprendizagem natural**; 3- **processamento de dados**; 4- **aprendizagem sócio-cultural**; 5- **aprendizagem engajada**.

Na primeira perspectiva, **aprendizagem condicionada**, a leitura era concebida no cenário do S-R (estímulo-resposta). O que importava era controlar o volume e o grau de dificuldade do vocabulário, bem como os passos e interconexões entre as unidades dos textos destinados à leitura.

Na segunda perspectiva, **aprendizagem natural**, Chomsky (1965) defendia a idéia de linguagem como faculdade inata e específica da mente humana. Isso significa que há um sistema cognitivo inato que faz parte da herança genética de qualquer pessoa, tornando-a capaz de adquirir uma língua complexa, rica e bem articulada a partir dos dados (*input*) a que seja exposta. Os estudos gerativos apresentam duas grandes preocupações: a primeira, a caracterização das gramáticas particulares dos indivíduos, correspondentes às diversas línguas ou grupos de línguas humanas e a segunda, a investigação da GU (Gramática Universal), entendida como o conjunto de propriedades inatas, biologicamente determinadas de natureza exclusivamente lingüística, cujo desenvolvimento em interação com o meio ambiente propicia a aquisição de uma gramática particular na mente de cada indivíduo adulto. Assim, Chomsky (1965) introduz os conceitos de **Princípios** e **Parâmetros**, sendo que os princípios gerais são comuns a todas as línguas e os parâmetros particulares pertencem a cada língua.

No terceiro modelo, o de **processamento de dados**, a cognição ganhou destaque e explicou por muito tempo o processo de leitura. Como exemplos, temos os estudos de Jesus (2001; 2005), Olmi; Perkoskin (2005), Smith (1998) e Kleiman (2004).

No quarto modelo, o da **aprendizagem sócio-cultural**, paradigma predominante ainda hoje no Brasil, a ênfase é dada aos usos sociais que se fazem da leitura.

No quinto modelo, o da **aprendizagem engajada**, os temas são de natureza aplicada e interdisciplinar. Aqui, motivação e memória passaram a despertar grande interesse entre os pesquisadores.

O meu estudo aborda a leitura em seu aspecto sociointeracionista. Para tanto, utilizo como base os estudos realizados por Kleiman (1989, 1995, 1999, 2004, 2007). Essa autora não só apresenta a definição de leitura, como também se interessa em desvendar todo o complexo processo pelo qual o leitor e texto reagem entre si para a construção do sentido, ampliando o significado da interação. Kleiman (2004), ainda relata que os pontos obscuros de um texto podem esclarecer-se na discussão com o outro. Embora a autora descreva os aspectos cognitivos envolvidos na atividade de

leitura, não deixa de enfatizar que, além de cognitiva, a atividade de leitura é um ato social, no qual leitor e autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Kleiman (1989, 1995, 1999, 2004, 2007) destaca a utilização do conhecimento prévio na atividade de leitura e o aspecto interacional entre leitor e texto para a formação não só de um leitor proficiente, mas, acima de tudo, crítico.

Considerando a opção por uma perspectiva sociointeracionista de leitura, parece também relevante tratar da interação professor/aluno com deficiência visual, tomando como base os estudos realizados por Vygotsky (1935). Nesse estudo, o autor salienta a idéia de aprendizagem como uma construção social e apresenta a concepção de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), em que o conhecimento e as experiências são mediados pela interação entre os pares.

Com base nas teorias de De Masi (2007), Mussalém (2007), Motta (2004), Mantoan (2005), Coimbra (2003), Caiado (2003), BRASIL (2002), Sousa e Prieto (2002), Brasil (2001), Almeida e Bruno (2001), Mazzotta (1998), Bruno (1993, 1997), Barraga (1985), faço reflexões sobre as pessoas com deficiência visual, suas reais necessidades educacionais e os tipos de interação que favorecem o aprendizado da leitura, tanto no contexto educacional para pessoas sem deficiência quanto no especial. Discuto também inclusão e exclusão, escola para videntes, escola especial e escola na perspectiva inclusiva.

Zygmantas (2004) realizou um estudo sobre a interação dos participantes com questionamentos, acordos e desacordos na (re)construção do significado nos processos de ensino e aprendizado da leitura. A autora considerou a língua estrangeira, todavia as observações que ela faz são pertinentes também ao ensino e aprendizagem da língua materna.

Em “um olhar sobre si mesma” como professora de leitura, Nunes (2000) investigou a própria prática sobre como interage com os alunos na aula de leitura; de que maneira eles participam da construção do conhecimento e como eles vêem o processo de leitura. Como numa viagem, com paradas, desafios, encontros e desencontros, Nunes aborda a visão do ser social que constrói sua compreensão a partir da interação em determinados ambientes sócio-culturais.

Pereira (2007), por meio de sua pesquisa, tentou compreender o porquê do fracasso escolar de crianças que chegam ao final do segundo ciclo sem dominar

capacidades de leitura e produção de textos. O cenário vivido em uma escola comum é o mesmo no contexto educacional especial, mas no segundo, a cegueira e a baixa visão são consideradas pretextos para o insucesso do aluno no processo de leitura e produção de texto. Se fosse verdadeira essa informação, por que as crianças com visão normal enfrentariam o mesmo problema? Acredito, assim como a autora, que a interação seja fator fundamental nas aulas de leitura, todavia ela tem de, efetivamente, existir. É por esse motivo que, nesta pesquisa, também me preocupo com os tipos de interação entre professor e aluno que colaboram no processo de leitura.

Os estudos que foram enumerados tratam de leitura, interação ou pessoas com deficiência visual, todavia nenhum deles relacionou as teorias sobre a leitura aos processos de ensino e/ou aprendizagem das pessoas com deficiência visual, portanto, esse foi outro fator que motivou o desenvolvimento desta pesquisa. Após enumerar alguns estudos sobre leitura e comentar sobre a base teórica para o desenvolvimento deste trabalho passo a refletir sobre leitura.

1.2.1 Reflexões sobre leitura

Sobre o ato de ler Paulo Freire afirma:

O ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1921, pp. 11, 22).

As palavras de Paulo Freire (1921) expressam a noção do quão amplo e importante é o sentido do ato de leitura. As experiências ao longo da vida, a leitura do mundo é que podem tornar significativa nossa experiência com a leitura da palavra e não o contrário. Esse movimento dinâmico do mundo à palavra e da palavra ao mundo permite-nos a conscientização da ação transformadora que tem a leitura crítica do mundo e da palavra.

Com base no pensamento de Freire (1921), que trata a leitura em uma dimensão ampla, acredito serem os estudos realizados por Kleiman (1989, 1995, 1999, 2004, 2007) os referenciais apropriados para sustentar a discussão proposta por esta pesquisa. Não tenho a intenção de limitar a leitura somente à leitura da palavra impressa, seja ela

em tinta ou em Braille, mas considero pertinente partir dessa leitura, pois as observações aconteceram em sala de aula, espaço em que esse tipo de leitura é bastante privilegiado.

Kleiman (1989) relata ser necessário repensar o ensino da leitura na escola e inicialmente propõe as seguintes questões para reflexão: Como podemos falar de ensino de leitura? Ensinar a fazer o quê?

Percebo a importância de salientar que trabalhar leitura, seja na escola especial, seja na escola não especial, equivale a desenvolver trabalhos semelhantes. Os objetivos são os mesmos: que os nossos alunos leiam com proficiência os diversos textos; que eles desenvolvam o senso crítico, entre outros. O que difere um trabalho do outro são os recursos e estratégias que vão desde a preparação dos alunos para o trabalho com a leitura até a abordagem do texto propriamente dito.

O primeiro ponto a ser tocado por Kleiman (1989) é a subjetividade do processo de compreensão, pois cada leitor tem uma carga experiencial que determina diferentes leituras para diferentes leitores, em um mesmo momento, e diferentes leituras de um mesmo objeto pelo mesmo leitor em momentos diferentes. Nesse sentido, Kleiman acrescenta que não é possível homogeneizar e unificar algo que é naturalmente heterogêneo, portanto, ensinar a ler com compreensão implica não impor uma leitura única.

A subjetividade também está presente no contexto educacional para deficientes visuais. Seja verbalmente, seja por meio de vivências, as pessoas com deficiência visual acumulam experiências que influenciam na construção de sentido. Também nesse contexto, não há somente uma interpretação, há várias interpretações que acontecem de acordo com as experiências individuais de cada um.

Sobre “ensinar a fazer o que nas aulas de leitura” Kleiman (1989) relata que é importante relacionar o texto ao que os alunos já sabem, criando condições para que haja interação global entre leitor/autor por meio do texto. Neste ato interativo e dinâmico, o leitor é capaz de recriar o texto, reinventá-lo, dar sentido a ele. E que texto é esse?

Sei que esse seria um assunto interessante para outra pesquisa, todavia não posso deixá-lo de lado, seria incoerente nem mencioná-lo, visto que observei interações em aulas de leitura. Conforme Kleiman (1989), para ensinar a ler, precisamos de textos

legíveis, textos que permitam o envolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia. Isso geralmente não acontece na leitura do livro didático, em que, de acordo com Kleiman (1989), há transmissão de informações, não há equívocos, todavia, não há também espaço para reflexões, apenas identifica-se o explícito. A autora sugere a utilização de textos que tragam assuntos reais para as discussões em sala de aula, como os jornalísticos, por exemplo.

Esses textos permitem a participação dos alunos em discussões nas aulas de leitura, por tratarem de assuntos relacionados aos acontecimentos do mundo real, o que é de fundamental importância, pois não vivemos um mundo de ficção, apesar de que a ficção também pode fazer parte de alguns momentos. Vivemos experiências de conflitos em que necessitamos tomar decisões, avaliar atitudes e refletir não só sobre nossas ações, mas também sobre o resultado delas.

Kleiman (1999) apresenta uma reflexão interessante sobre a pedagogia da contradição vivida na escola, ou seja, ao aluno é apresentado um texto fragmentado e o professor exige que ele tenha a visão do todo; pretende-se que o aluno responda somente ao que é previsto pelo professor ou pelo autor do livro didático; em contrapartida, exige-se um leitor crítico e participativo. O aluno escreve textos de opinião, sem ter uma opinião formada, ouve o tempo todo que é livre para interpretar, mas é impedido de desfrutar desta liberdade. O aluno interpreta sem ler, lê sem interpretar e as aulas de leitura pouco ou nada têm de semelhança com a vida real (KLEIMAN, 1999, p 14). A leitura na escola, como o exposto anteriormente, resume-se, em geral, à decodificação, a interpretação é exercida com a cópia de partes do texto, é tolhido o direito à participação na construção de sentido pela interação autor/leitor, só há uma interpretação possível e a atividade é vazia, sem sentido e sem relação com a vida real.

Como proposta para mudar a pedagogia da contradição — a fragmentação, a linearidade, a alienação do conhecimento e o excesso de individualismo na escola — Kleiman (1999) apresenta a proposta de um trabalho coletivo interdisciplinar e transversal. A interdisciplinaridade questionando a fragmentação e a linearidade do conhecimento, e a transversalidade questionando a alienação e o individualismo do conhecimento. A autora ainda acrescenta a idéia de que todo professor é também professor de leitura (KLEIMAN, 1999, pp. 22, 23).

No entanto, nós professores fomos formados dentro de uma visão fragmentada e positivista do conhecimento. O conhecimento é, em geral, organizado em gavetas e cada um cuida da sua própria gaveta. Perdi a conta das vezes em que fui procurada por colegas de trabalho que diziam: “o ‘fulano’ não sabe nem interpretar um problema, você tem que dar um jeito nisso”, ou seja, a responsabilidade de se trabalhar a leitura e interpretação era problema meu, do professor de Português. Essa me parece uma visão fragmentada de professores que apresentam dificuldades de trabalhar em grupo e possivelmente vêem a Educação como transmissão de conhecimentos.

Outra prática comum em relação ao trabalho com a leitura na escola é caracterizada por Kleiman (1999) como alienada e alienante, ou seja, os assuntos tratados pelo texto pouco ou nada têm a ver com a vida real de cada um, os trabalhos que o aluno realiza são estranhos a ele, o professor às vezes até percebe que o assunto trabalhado não contribui para a vida do aluno, ele continua não tendo voz, conseqüentemente torna-se um sujeito passivo e conformado, passando a competir o tempo todo por uma nota melhor que a do colega, cultivando-se assim o individualismo, o não questionamento (KLEIMAN, 1999, pp. 34, 35). Na visão da autora, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de caráter colaborativo pode vir a constituir um instrumento para a transformação necessária ao trabalho de leitura na escola, pois fundamenta-se na formação de um leitor que para compreensão de um objeto articula múltiplos conhecimentos, atravessando as fronteiras que separam as disciplinas.

Outra discussão realizada por Kleiman (1999), sobre a leitura na escola, trata da desconstrução de mitos relacionados à aversão à leitura. A autora sugere que se discuta com os alunos sobre a leitura legitimada na escola, sobre a leitura que realizam fora da escola, sobre as razões por que não gostam de ler, pois talvez o “não gostar” esteja relacionado à leitura imposta pela escola. Assim, ao propormos a discussão, além de desconstruir crenças negativas, estaremos dando espaço à formação do leitor crítico.

Ainda refletindo sobre a leitura, Kleiman (2004) realiza observações interessantes sobre texto. Para cada definição de texto, a autora apresenta uma postura adotada pelo leitor e as conseqüências dessas posturas. Inicialmente, a autora apresenta a concepção de texto como repositório de mensagens e informações: “ler é extrair significado do texto”. Kleiman relata que, nessa concepção, o texto é visto como um conjunto de palavras cujos significados são extraídos um por um, para se chegar à

mensagem do texto. Assim, o texto é um depósito de informações e o papel do leitor é extrair essas informações, tentando dominar o significado de palavra por palavra. A consequência dessa concepção de leitura é a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar inclusive pseudo-interpretações. Nesse processo, não há reflexão, somente repetição.

Kleiman (2004) traz também a concepção de texto como um conjunto de elementos gramaticais em que os aspectos estruturais do mesmo são considerados entidades discretas que têm um significado e uma função independentes do contexto em que se inserem. Nesse caso, o texto serve como pretexto para ensinar regras gramaticais.

Como pesquisadora, percebi algumas ocasiões em que o texto era um depósito de informações, as respostas dos alunos consistiam em pequenos fragmentos do texto, exatamente com as mesmas palavras do autor. O interessante no contexto estudado, para esta pesquisa, foi que em poucas ocasiões o texto foi pretexto para ensinar gramática.

Como aluna, convivi com as duas concepções de texto: a do texto como depósito de informações e a do texto como pretexto para se trabalhar a gramática. Sempre que precisava responder questões de interpretação, os professores ressaltavam que nós “alunos” tínhamos mania de fugir do texto em nossas interpretações e por isso errávamos tanto. Todos os professores de Língua Portuguesa que conheci também utilizavam o texto para questões gramaticais, como transcrever artigos, grifar substantivos, destacar pronomes, entre outras tantas tarefas relacionadas à gramática e muitos justificavam que era uma forma de trabalhar a gramática contextualizada. Mas afinal, o que é o texto?

Kleiman (2004) define texto como uma unidade de sentido em que o dito de certa forma materializa a intencionalidade do autor, mas abre também espaço para o não dito, isso implica em uma abertura para a construção de uma unidade maior de sentido fundamentada no dito.

Arriscando uma definição inspirada nos dizeres de Kleiman (2004), para mim, texto pode ser um objeto estruturado conforme nossas intenções, oral ou escrito, em que um autor tenta transmitir uma mensagem sob o seu ponto de vista, mas abre também espaço a múltiplas possibilidades de sentido, conforme as experiências de cada um.

Kleiman (2004) critica outra visão distorcida sobre leitura, ou seja, a definição de **leitura como decodificação**. Essa prática exige apenas que o aluno responda a

questões sobre informações explícitas no texto; dispensa qualquer engajamento intelectual. Há ainda a concepção de decodificação como uma atividade mecânica de transformar sinais gráficos em sons da fala. Para a autora, essa prática é dispensável, pois nada acrescenta à visão de mundo do leitor. Mas percebo que esta é uma prática há muito perpetuada nas escolas e se fez também presente no contexto educacional especial para deficientes visuais, estudado nesta pesquisa.

Kleiman (2004) enfatiza que a atividade de leitura também não deve consistir em apenas solicitar a opinião do aluno, sem utilizar o texto como ponto de partida para a discussão desejada em sala de aula. A autora comenta que, com esse procedimento, o professor “queima” a etapa de leitura, ou seja, a interpretação precede a leitura, importa somente a opinião do aluno em detrimento da opinião do autor. Isso não significa que o aluno deva concordar com o autor, mas é importante discutir o assunto sob o ponto de vista do autor, além, é claro, de dar espaço ao aluno para que ele se posicione criticamente diante desse ponto de vista. Penso que solicitar apenas a opinião do aluno sobre o texto exclui a necessidade da atividade de leitura, basta perguntar aos alunos o que eles pensam sobre determinado tema.

Kleiman (2004) discute, ainda, a concepção de leitura como avaliação e vê essa postura como inibidora, ao invés de promover a formação do leitor. Nessa concepção, é comum a prática da leitura oralizada com ênfase na pronúncia correta, sem considerar se o dialeto da criança é o dialeto padrão, por exemplo. Interrupções e interferências são comuns pelo professor, quando o aluno erra uma palavra ou faz uma troca, mesmo que essa troca não comprometa o sentido do texto. A autora afirma que a carga cognitiva dispensada para essa atividade é muito grande, pois além de prestar atenção ao sentido, o aluno precisa, principalmente, atentar à pronúncia, o que pode tornar a atividade intolerável (KLEIMAN, 2004, p.21).

Por outro lado, Kleiman (2004), relata que, se quisermos observar se o aluno conhece as letras, se consegue estabelecer correspondências entre som e letra; se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação; e se lhe for dado um tempo para uma leitura silenciosa prévia, então, sim, a leitura oral pode ser a melhor maneira de avaliar esses conhecimentos. Contudo, a autora ressalta que nem sempre essa atividade é necessária, sendo inclusive dispensável, se o nosso objetivo for desenvolver hábitos de típicos de leitor proficiente, aquele que, segundo a autora, não balbucia, não declama as palavras, não decodifica e não soletra.

Kleiman (2004) também estudou a leitura em voz alta com o objetivo de apreciar a estética da linguagem. Essa prática foi exercida por uma professora de oitava série com a utilização do poema “Enchente” de Cecília Meireles. Na interação com a professora, os alunos perceberam a beleza da aliteração dos sons, que tem uma função onomatopaica, por lembrar o som da chuva e também a beleza da linguagem, por meio da leitura em jogral do poema (KLEIMAN, 2004, p.22).

Apesar de concordar com Kleiman (2004) quando relata que talvez deixemos de pensar no sentido para nos preocuparmos com a pronúncia na leitura oralizada e que somente oralizar não é leitura, para o deficiente visual, a questão sonora é importante. Nesse contexto, a leitura oralizada tem um papel diferente e importante para os alunos que não acompanham a leitura.

Para a autora, outra maneira de reduzir a atividade de leitura a uma avaliação desmotivadora é cobrar relatórios, fichas, resumos. A leitura passa a estar associada ao dever e não ao prazer. Outra forma de desvirtuar o caráter da leitura seria mandar o aluno ler da página 3 à página 7, por exemplo. Ele lê sem objetivos, apenas porque o professor mandou e porque será cobrado.

Kleiman (2004) também reflete sobre a integração em uma concepção autoritária de leitura que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada. Nesse contexto, o conhecimento prévio do aluno seria dispensável.

Entretanto, para a autora, a leitura é o contrário do que foi exposto por ela até aqui, ou seja, são os elementos relevantes ou representativos que contam em função do significado do texto e não os elementos discretos; a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido; não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas, sim, reconstruções de significados algumas mais e outras menos adequadas, conforme os objetivos e intenções do leitor.

Kleiman (2004) apresenta uma concepção alternativa de leitura, em que o professor serve de mediador entre o aluno e o autor e acrescenta que, nessa mediação, ele pode oferecer modelos para a atividade global ou, ainda, modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas, comentários.

Sobre como trabalhar a leitura, a autora ressalta:

Evitando abordagens rígidas, fixas, previsíveis, estaremos demonstrando na prática que a leitura é uma atividade individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura. Essa flexibilidade própria do leitor maduro deve ser modelada desde os primeiros contatos com a escrita, num primeiro momento para fornecer um modelo que valha a pena ser imitado, para depois ser incorporado como parte constitutiva das estratégias de leitura e das atitudes do leitor (KLEIMAN, 2004. p. 29).

Interpretando as palavras da autora, trabalhar a leitura sob o enfoque alternativo desde os primeiros anos escolares poderia evitar a propagação de formas ineficientes que cada vez mais afastam os alunos da atividade e do gosto pela leitura na escola. Seria o equivalente à atividade de leitura para fins específicos, sem respeito ao roteiro repetitivo que a maioria professores seguem e que Kleiman (2004) enumera assim: 1) motivação do aluno para o tema do texto; 2) leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas; 3) leitura em voz alta por todos os alunos, por alguns ou em grupo; 4) leitura em voz alta pelo professor, 5) elaboração de perguntas sobre elementos explícitos; 6) reprodução do texto (redação). Esse roteiro, quase que exatamente nesta ordem, é comum no contexto escolar. Com essa prática, de acordo com Kleiman (1999), busca-se o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo, que consiga compreender a complexidade das informações do cotidiano, que possa intervir e transformar a realidade e ainda assuma o controle de sua aquisição de saber e sua própria formação. Porém, em geral, em nosso ensino ainda tradicional, o que se consegue é um leitor “passivo, alienado, sem chance de desenvolver seu senso crítico, sem oportunidade de estabelecer suas próprias relações e construções nas práticas de aprendizagem” (KLEIMAN, 1999, p.36).

Kleiman (2007) considera a leitura um ato social entre dois sujeitos: leitor e autor, um processo interativo em que o conhecimento prévio tem fundamental importância na composição de sentido a partir da leitura do texto. O conhecimento que o leitor tem de determinado assunto é que permite a realização de inferências, a formulação e a testagem de hipóteses no caminho percorrido até o sentido, que não está pronto no texto, mas é construído pelo leitor.

Após discutir sobre o tema leitura, passo a refletir sobre a relação entre leitura e deficiência visual.

1.2.2 Como as pessoas cegas lêem

Para discutir leitura relacionada à pessoa com deficiência visual, vou iniciar com uma história sobre Helen Keller, uma mulher que ainda criança foi acometida por uma doença que a deixou surdocega. A história é apresentada aqui por um resumo elaborado por mim, mas pode ser encontrada na íntegra no seguinte endereço: http://www.rnib.org.uk/xpedio/groups/public/documents/publicwebsite/public_keller.hcsp.

Helen Keller

Helen Keller nasceu em 27 de junho de 1880 no noroeste do Alabama, Estados Unidos.

Aos dezenove meses de idade Helen adoeceu. A natureza da doença permaneceu como um mistério. Os médicos da época chamavam-na de febre cerebral, enquanto nos dias de hoje eles pensam que provavelmente pudesse ser febre escarlatina ou meningite.

Qualquer que fosse a doença, imaginaram que Helen morreria, mas a febre diminuiu e quando cessou, a família dela alegrou-se, acreditando que ela ficaria bem novamente. Entretanto, a mãe de Helen notou que a filha não percebia quando o sino do jantar tocava ou quando ela passava suas mãos frente aos olhos da filha. Aparentemente, a doença deixou Helen cega e surda.

Os anos seguintes foram complicados para Helen e sua família. Ela tornou-se uma criança difícil, quebrava objetos e aterrorizava sua família com gritos e um temperamento transtornado. Os parentes consideravam-na um monstro e pensaram que ela deveria ser colocada em uma instituição.

Quando Helen completou seis anos, o desespero da família aumentou. Nessa época, a mãe dela leu em uma obra de Charles Dickens sobre um fantástico trabalho que era desenvolvido com crianças surdocegas. Os pais dela procuraram um especialista e tiveram a confirmação de que a filha nunca mais veria ou ouviria. Mas foram aconselhados a procurar um especialista em Educação de crianças surdas. Este especialista era Alexander Graham Bell, o inventor do telefone. Bell estava concentrado no que ele considerava sua

verdadeira vocação, a Educação de crianças surdas. Alexander Graham Bell sugeriu aos pais de Helen que escrevessem uma carta a Michael Anagnos, diretor do Instituto Perkins e do Asilo Massachusetts para cegos, solicitando que ele tentasse encontrar uma professora para Helen Keller. Michael imediatamente considerou o caso de Helen e recomendou uma ex aluna do instituto Perkins, Anne Sullivan.

Anne Sullivan tinha baixa visão e após duas cirurgias conseguiu recuperar parte da visão para ler impressos normais por um curto período de tempo. Por causa da deficiência visual, Anne teve dificuldades para encontrar trabalho, o que a levou a aceitar o convite para ser professora de Helen, mesmo sem ter experiência.

Em 03/03/1887, Anne Sullivan chegou à casa de Helen e imediatamente começou a ensinar-lhe a soletrar com os dedos. Helen repetia todas as palavras que Anne soletrava em suas mãos, todavia Anne percebia que Helen não compreendia o significado delas. Enquanto Anne se esforçava arduamente para ajudá-la a compreender, ela também tentava ajudá-la a controlar o mau comportamento. A principal preocupação de Anne era com as maneiras de Helen à mesa, pois ela comia com as mãos e do prato de todos que estivessem à mesa. Para tentar melhorar o comportamento de Helen, Anne e Helen mudaram-se para uma pequena casa no mesmo terreno da casa principal da família.

Anne trabalhou com afinco para que Helen melhorasse as maneiras à mesa, escovasse os dentes, os cabelos, calçasse os sapatos e controlasse o mau comportamento. Anne punia o mau comportamento, recusando-se a soletrar as palavras na mão de Helen.

No decorrer de algumas semanas, não só o comportamento de Helen melhorou, bem como cresceu o vínculo entre as duas. Até então, Helen não compreendia completamente o significado das palavras.

Em 05 de abril de 1887, tudo mudou. Anne colocou uma das mãos de Helen sob o jato de água da bomba e soletrou a palavra água na outra mão, foi então, que ela percebeu pela expressão da face de Helen que ela finalmente havia compreendido. Elas voltaram para casa e Helen aprendeu o nome de todas as coisas que havia tocado antes e também perguntou pelo nome de Anne. Anne soletrou “professora” nas mãos de Helen. Em poucas horas, Helen havia aprendido 30 novas palavras.

Não demorou para que ela aprendesse a ler, primeiro letras comuns em relevo, mais tarde o Braille. Helen aprendeu também a escrever e datilografar em Braille.

O maior sonho de Helen era poder falar, apesar de compreender o que as pessoas falavam tocando os lábios e a garganta delas. No entanto, os esforços foram em vão. Helen não apresentava problemas nas cordas vocais, o fracasso nessa aprendizagem foi atribuído ao fato de que as suas cordas vocais nunca foram “treinadas” para falar.

Helen graduou-se em Artes em 1904, tornou-se escritora e junto a Anne viajou o mundo dando palestras, falando de suas experiências de ensino e aprendizagem.

Helen faleceu em 1º de junho de 1968 enquanto dormia.

A história da vida de Helen Keller é um exemplo de superação de limites. Uma criança considerada difícil, mantendo um comportamento inadequado, que não conseguia observar o que ocorria à sua volta, devido à ausência de visão e de audição. Uma criança que não interagiu com o outro, mas que necessitava dessa interação para mudar seu comportamento e transformar-se em outra pessoa. Foi o que aconteceu com Helen, pois a deficiência visual que ela apresentava, mesmo associada à deficiência auditiva, não a incapacitou para a aprendizagem. A interação por meio do toque favoreceu a comunicação entre Anne e Helen e de Helen com o mundo. Inicialmente, ela se comunicava por meio do alfabeto dactilológico, quando sua professora soletrava as palavras em sua mão. Mais tarde, utilizando o Tadoma, ou seja, tocando os lábios, a face e a garganta das pessoas, Helen percebia a vibração do som e compreendia o que elas falavam. Tadoma é o método de comunicação usado por pessoas surdocegas, pelo qual a pessoa coloca seu polegar nos lábios do falante e os outros dedos ao redor do maxilar. Os três dedos médios sempre ficam em volta das faces do falante e o dedo mínimo capta as vibrações da garganta do falante. É comumente denominada como “leitura labial tátil”, porque a pessoa surdocega pode sentir os movimentos dos lábios e também as vibrações das cordas vocais.⁴ O método Tadoma foi criado pela professora americana Sophie Alcorn e desenvolvido na Escola Perkins para cegos em

⁴ Tadoma is a method of communication used by deafblind people, in which the deafblind person places his/her thumb on the speaker's lips and his fingers along the jaw line. The middle three fingers often fall along the speaker's cheeks with the little finger picking up the vibrations of the speaker's throat. It is sometimes referred to as 'tactile lipreading', as the deafblind person feels the movement of the lips, as well as vibrations of the vocal cords (<http://en.wikipedia.org/wiki/Tadoma>). (tradução livre feita pela pesquisadora)

Massachusetts. O surdocego também pode utilizar o alfabeto dactilológico, em que as palavras são soletradas nas mãos da pessoa ou as palavras podem também ser escritas em Braille na pele da pessoa que apresenta surdocegueira.

O toque passou a dar sentido à vida de Helen e ao mundo que ela passou a explorar por meio dele. Também pelo toque Helen aprendeu a ler letras em relevo e, posteriormente, a ler e escrever utilizando o Sistema Braille, sistema de escrita em relevo e leitura tátil. A história de Helen Keller pode ser um exemplo de que o ato de enxergar está relacionado com histórias de vida, passa pela subjetividade e não é igual para todos.

Passo agora a discutir as questões materiais, físicas, relacionadas à leitura do Sistema Braille realizada pelo deficiente visual cego.

Conforme Bruno e Mota (2001), o Sistema Braille, utilizando seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, possibilitam a formação de 63 símbolos diferentes que são empregados em textos literários nos diversos idiomas, como também nas simbologias matemáticas e científicas, na música e recentemente na informática.

O aparelho de escrita do Braille (reglete) consiste essencialmente em duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel. A placa superior funciona como a primitiva régua e possui as janelas correspondentes às celas Braille. Diretamente sobre cada janela, a placa inferior possui, em baixo relevo, a configuração da cela. Ponto por ponto, as pessoas cegas, com o punção (objeto que permite perfurar o papel) formam os símbolos correspondentes às letras, números ou abreviaturas desejadas (BRUNO; MOTA, 2001, p. 43).

A figura 1 ilustra as explicações:



Figura 1 - Reglete e punção.

Disponível em: www.agenciabrasil.gov.br/.../1340EF0038.jpg/view

Na reglete, escreve-se da direita para a esquerda, na sequência normal de letras ou símbolos e a leitura é feita da esquerda para a direita, retirando-se o papel. Esse material exige boa coordenação motora e tem a desvantagem da lentidão, pois a pessoa com deficiência tem que perfurar ponto por ponto.

Além da reglete, o Braille pode ser produzido por meio de máquinas especiais de datilografia de sete teclas, ilustrada na Figura 2:



Figura 2 - máquina de datilografia de sete teclas (Perkins).

Disponível em: www.pucminas.br/nai/alfabeto_braille.php

Com elas, o Braille pode ser escrito da esquerda para a direita, podendo ser lido sem ser retirado da máquina, é mais vantajoso por oferecer possibilidade de agilidade, mas é um material de alto custo (€1085,00)⁵, portanto nem todos podem ter acesso a ele.

Novos recursos para a produção Braille têm sido empregados, de acordo com os avanços tecnológicos de nossa era. O Braille agora pode ser produzido pela automatização de recursos modernos dos computadores e de uma variedade de modelos de impressoras. Mas mesmo com tantos e significativos avanços, as crianças cegas estão em desvantagem em relação às videntes, são muitos os aspectos que incidem positiva e negativamente na escrita e leitura do sistema Braille. O principal deles é que a ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado em comparação ao campo visual (BRUNO; MOTA, 2001, p. 44).

⁵ € - símbolo do Euro, moeda do Mercado Comum Europeu.

Quando nós, videntes, temos contato com um texto impresso, nossos olhos conseguem percebê-lo em sua totalidade, percebemos mais palavras com os olhos do que o cego com a ponta do dedo, mas não significa que eles não poderão tornar-se leitores proficientes e até, em algumas ocasiões, possam desenvolver melhor a leitura que muitos videntes.

Por outro lado, é preciso considerar que as crianças cegas não têm as mesmas oportunidades que as crianças videntes, em relação ao convívio com imagens, símbolos, letras, palavras e números. Elas terão acesso ao mundo da escrita apenas quando entrarem na escola, portanto é necessário oferecer-lhes um ambiente alfabetizador desde muito cedo. Manusear materiais impressos em Braille, participar de jogos com os colegas, ouvir histórias e discutir sobre elas etc. São atividades que possibilitarão o pensar pela criança sobre a língua, seus sons e também a construção de hipóteses sobre a escrita e a leitura (BRUNO E MOTA, 2001, p. 28).

Infelizmente, não é comum no nosso dia-a-dia encontrarmos materiais impressos em Braille como encontramos a tinta. Nosso ambiente é, em geral, cercado de mensagens escritas, de símbolos, de desenhos, de imagens carregadas de significado e a convivência com essas mensagens resulta em aprendizado antes mesmo de freqüentar a escola. Convivemos também com modelos de leitores, livros das mais variadas formas, tamanhos, cores, espessuras, peso. Livros que nos chamam a atenção por algum ou alguns desses atributos. Essa convivência torna-se mais difícil em relação ao deficiente visual, pois os livros impressos em Braille são raros e os que existem, geralmente, são volumosos e difíceis de manusear.

Cabe ressaltar que, em relação ao processo de leitura em si, as pessoas cegas aprendem a ler da mesma forma que as crianças videntes, em contato com material de leitura. Assim como as videntes, as crianças cegas também formulam hipóteses, testam essas hipóteses, utilizam o conhecimento prévio, realizam associações, tentam adivinhar, gostam de ouvir histórias e assim por diante. É na interação com material de leitura, com os colegas, com os professores que o conhecimento é construído.

Após a definição do tema “leitura” como um processo social complexo, crítico, dinâmico, interativo, aberto, subjetivo tanto no que diz respeito ao ato de ler quanto à composição de sentido e reflexões sobre a relação “leitura e deficiência visual”, penso

que há a necessidade de uma discussão, mesmo que mínima, sobre o Letramento. É o que apresento na próxima seção.

1.3 Letramento

De acordo com Soares (2006), o aprendizado da leitura e da escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas para o indivíduo ou para o grupo do qual ele faz parte. Fazer uso social da leitura e da escrita, praticá-las conforme a demanda social é característico do indivíduo letrado.

Para definir letramento, Soares (2006) utiliza como referência um poema de Kate M. Chong⁶ que apresenta a história pessoal da autora sobre o letramento:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade
nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

⁶ McLAUGHLIN, M.; VOGT, M. E. Portfolios in teacher education. Newark, De: **International Reading Association**, 1996.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

(CHONG, Kate M.)

A partir da leitura do poema, compreendo a amplitude do conceito de Letramento. Interpretando a primeira estrofe, percebo que letramento não é alfabetização, ou seja, a decodificação mecânica de se transformar sinais gráficos em fonemas, não é a repetição do “ba, be, bi, bo, bu” nem tampouco a fragmentação do texto em blocos para se decorarem regras gramaticais.

Acredito que, assim como o sentido vem do leitor para o texto, o Letramento vem da sociedade para a escola. Percebemos a função social da leitura e da escrita fora da escola, é na utilização no dia-a-dia que atribuímos significado a elas.

Percebo também que Letramento é dar sentido à leitura e à escrita por meio de objetivos pré-estabelecidos, é ler o mundo real, seja para diversão, informação, instrução etc. É viajar pelo mundo e ter contato com outras culturas sem a necessidade de sair de casa, é viver emoções por meio da leitura. É também se orientar no mundo percebendo o sentido nas placas, letreiros de ônibus, nomes de ruas, interpretando mapas. É descobrir quem se é e onde se pode chegar...

Kleiman (2007) afirma que o letramento tem como objeto de reflexão, de ensino ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir o letramento no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de leitura, equivale a questionar: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade?” Determinar que texto é esse implica, de acordo com a autora, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes mesmo de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais, ou seja, já pertencem a uma cultura letrada.

Pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, conforme Kleiman (2007), significa aceitar o caráter heterogêneo das pessoas e dos grupos sociais, portanto, as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados e podem gerar resultados imprevisíveis. É fundamental valorizar o singular na hora em que o aluno formula uma hipótese, dá uma resposta, questiona uma informação, demonstra seus conhecimentos, enfim, também, na hora da avaliação.

Kleiman (2007) afirma que para trabalhar na perspectiva do Letramento, além de considerar o impacto social da escrita, é importante também considerar as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, bem como os seus reflexos no homem. Conseqüentemente, extrapolamos os limites dos textos literários, aqueles extraordinários que pouquíssimos conseguem escrever, e passamos a incluir os textos do cotidiano, os textos comuns do dia-a-dia, mesmo que o objetivo com a inclusão deles seja construir a segurança do aluno em relação à sua própria capacidade de ler e escrever: listas, bilhetes, receitas, avisos, letreiros, “outdoors”, placas de rua, crachás, camisetas, enfim, a escrita ambiental em sua enorme variedade passa a ser assim reconhecida e utilizada. Essa ampliação estende-se também às instituições em que os textos circulam. Também são incluídos os textos que circulam em outras esferas, como a da intimidade doméstica: bilhetes, recados e cartas pessoais; contas, extratos e cheques; exames, laudos e carteiras de vacinação, boletim escolar e diplomas, entre outros (KLEIMAN, 2007, p. 7).

A autora ainda acrescenta que, na prática social, o oral e o escrito não se opõem, mas complementam-se com a finalidade de construir os sentidos e refletir sobre eles.

Finalmente, trabalhar na perspectiva do letramento pode envolver o professor em uma prática pedagógica reflexiva, que vê a linguagem não como um elemento neutro, mas relacionada a questões éticas, sociais, políticas e ideológicas; no sentido de contribuir para instrumentalizar o aluno para a transformação do cenário de desigualdade e exclusão.

É importante destacar que uma pessoa pode ser analfabeta e ser letrada, ou seja, se a pessoa tem interesse em ouvir a leitura de um jornal realizada por alfabetizado, se solicita que outros leiam cartas que recebeu ou avisos afixados em algum lugar, ou ainda dita cartas para que alguém as escreva, essa pessoa é, de certa forma, letrada, porque envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.24).

Passo, agora, a apresentar reflexões sobre a natureza social do processo de aprendizagem.

1.4 Interação

Em relação à interação, Vygotsky afirma que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam (VYGOTSKY, 1935. p. 115). Para o autor, é nas imitações, no jogo do faz-de-conta, na interação com os adultos, com crianças e na exploração do mundo que o conhecimento começa a ser construído.

Segundo Vygotsky, o aprendizado começa muito antes de a criança entrar na escola, portanto, qualquer que seja a situação com a qual ela se defronta nesse ambiente, há sempre uma história prévia. Há que se destacar, entretanto, que há diferenças entre o aprendizado pré-escolar (não sistematizado) e o aprendizado escolar (sistematizado). Para Vygotsky (1935), o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. E para explicá-lo, é necessário conceituar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois esse conceito permite estabelecer a relação entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Antes de conceituar ZDP, é preciso determinar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado nível de desenvolvimento real ou nível de desenvolvimento

das funções mentais da criança, configura-se como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VYGOTSKY, 1935, p.111), ou seja, o nível de desenvolvimento real diz respeito às funções que já amadureceram na criança e possibilitam que ela resolva por si mesma determinados desafios. Contudo, em suas observações com crianças, Vygotsky (1935) percebeu que, quando a criança consegue resolver uma atividade com ajuda de um adulto, que lhe apresenta pistas ou mostra como resolver o desafio que não conseguiria sozinha; ou quando recebe a colaboração de outra criança, o produto dessa interação pode ser muito mais significativo em seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela já consegue fazer sem auxílio de alguém.

O segundo nível de desenvolvimento, denominado nível de desenvolvimento potencial, está relacionado com as funções em processo de maturação, ou seja, o que a criança é capaz de fazer com ajuda ou pistas. Esse segundo nível de desenvolvimento é o que Vygotsky (1935) denomina ZDP:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1935. p. 112).

É o aprendizado que cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos que entram em ação quando a criança interage com o adulto ou com outras crianças. A partir do momento em que esses processos são internalizados, passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim sendo, o que ela faz com apoio do outro agora, poderá executar sozinha posteriormente. A ZDP é definida como um processo de maturação das funções que estão como “brotos” ou “flores” e não como frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1935, p. 113). Pensando na metáfora do “broto”, ele necessita da árvore para se alimentar e desenvolver, conforme amadurece ele se transforma em flor e posteriormente em fruto, o fruto solta-se e já não necessita mais da árvore. No caso da criança, ela adquire independência para realizar sozinha determinadas tarefas, mas vive em constante processo de aprendizado na convivência com o outro. A convivência com maneiras diferentes de sentir, de expressar, de comunicar a realidade resulta em aprendizado, a aprendizagem, portanto é um processo social e participativo.

Bruno (1997) comenta que o conceito de ZDP trouxe contribuições significativas para a Educação Especial, principalmente no que se refere à valorização das diferenças individuais e níveis diversos de desenvolvimento como ativadores das funções que estão por se completar. Nas palavras da autora, “deixou-se de rotular, de nivelar, de esperar a criança estar pronta e, principalmente, de limitar ao suposto nível de desenvolvimento para dar oportunidade ao aluno de desenvolver todo o seu potencial” (BRUNO, 1997, p. 34).

Antes de tomar consciência de si, a criança com deficiência visual precisa interagir com o outro e é nessa interação que ela se estrutura como pessoa. Sentir-se acolhida pela família, compreendida em suas reais necessidades, influencia de maneira positiva o desenvolvimento psico-afetivo e acaba por determinar a interação da criança que apresenta deficiência visual com o mundo. (BRUNO, 1993, p. 15).

Pensando na aprendizagem como um processo social colaborativo, acredito que a convivência entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência pode contribuir de forma significativa com a construção de conhecimento de ambas. Crianças interagindo em brincadeiras elaboram estratégias, colocam o pensamento em ação, solucionam conflitos, compartilham descobertas, testam hipóteses, aprendem a conviver naturalmente com a diversidade e, conseqüentemente, constroem conhecimento significativo.

Após discutir sobre interação, passo a refletir sobre a interação nas aulas de leitura.

1.5 Leitura e interação

Podemos perceber, pelo que foi dito até aqui, que ninguém constrói conhecimento sozinho; o conhecimento é de natureza social e acontece na relação/interação com o outro e essa interação é negociada pela utilização que a pessoa faz da linguagem.

Não tenho dúvidas sobre o caráter interativo da leitura, seja a interação entre leitor/texto/autor; seja a interação entre os pares: aluno/professor, aluno/aluno. Passo agora a discutir sobre a interação no processo de leitura.

Interação colaborativa face a face

Kleiman (1999) discute em seus estudos a interação colaborativa entre alunos nas aulas de leitura. A autora acredita que, além de promover a aprendizagem, a interação colaborativa favorece atitudes positivas em relação ao respeito à diversidade de pensamento e de cultura, pois, em geral, os alunos diferem em habilidades, perspectivas, experiências, etnias e interesses.

Em seu trabalho posterior sobre leitura, Kleiman (2004) afirma que é por meio da interação que o leitor compreende o texto e não no ato da leitura em si, seja ela silenciosa ou vozeada. Isso significa que é durante a conversa com os outros alunos, com o professor sobre pontos relevantes do texto, que muitos aspectos que não foram percebidos são salientados, pontos obscuros são iluminados, ou seja, durante a interação, há a construção conjunta da compreensão que talvez não seja a mesma para todos.

Acredito que a discussão do grupo sobre o texto lido pode contribuir de maneira positiva para a composição de sentido no contexto da pessoa com deficiência visual. Geralmente, essas pessoas são comunicativas, questionadoras, curiosas e, durante as discussões, compartilham conhecimento, realizam associações, divergem em opiniões.

Na interação face a face, os elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, conhecimento compartilhado, objetos ao redor. Alguns desses elementos podem não ser significativos para as pessoas com deficiência visual, como gestos, por exemplo, e os objetos ao redor necessitam ser tocados, para que possam contribuir para o processo de compreensão.

Interação leitor/texto/autor

Sobre a interação a distância entre leitor e autor via texto, Kleiman (2007) afirma que a relação entre leitor e autor é uma relação de responsabilidade mútua, o que significa que ambos têm que zelar para manter os pontos de contato, apesar de possíveis divergências em opiniões e objetivos. É importante ir pensando junto com o autor e ir seguindo as pistas que ele deixou, tentando reconstruir o caminho que o autor percorreu em busca de uma intenção comunicativa. Quando há obscuridades e inconsistências, o leitor pode tentar resolvê-las apelando ao conhecimento prévio, lingüístico e textual. Não há confronto que permita esclarecimentos, simultaneidades, reajustes como acontece na interação face a face (KLEIMAN, 2007, p. 66). A autora acrescenta que a

releitura, ativação de conhecimentos, inferências colaboram para a compreensão, além de funcionarem como pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Percebo que para o leitor que é deficiente visual, a interação leitor/autor via texto pode parecer algumas vezes descontextualizada, caso ele não tenha vivido a experiência anteriormente, e isso dificultará a composição de sentido.

Para finalizar o capítulo teórico, trago conceitos e discussões sobre Escola para videntes, escola especial, escola na perspectiva inclusiva e também sobre o cenário de exclusão e inclusão na escola.

1.6 Escola para videntes/escola especial/escola na perspectiva inclusiva

Conforme Mazzotta (1998), na reflexão e estudo sobre a relação entre os educandos e a Educação escolar, duas vias de análise podem ser utilizadas: a visão estática, ou por dicotomia, e a visão dinâmica, ou por unidade. Pela primeira, os educandos são percebidos como comuns ou "especiais" (diferentes, deficientes, anormais etc.) e a Educação escolar, por sua vez, caracterizada também como comum ou especial, visualizando-se aí uma correspondência necessária entre alunos comuns e escolas comuns, de um lado e, de outro, alunos "especiais" e escolas ou classes especiais. Pela segunda, entende-se que cada educando, na relação concreta com a Educação escolar, poderá demandar uma situação de ensino-aprendizagem comum, especial, uma situação combinada (comum e especial) ou, ainda, preferencialmente, uma situação compreensiva (inclusiva).

De acordo com o artigo 3º da resolução nº 2 entende-se por Educação Especial:

A modalidade da Educação Especial, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a Educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

A Educação Especial é uma modalidade de Educação que se ocupa do atendimento e da Educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas. Como exemplos, temos: (a) Escola para surdos - deficientes auditivos; (b) Escola para cegos e alunos com baixa visão - deficientes visuais; (c) Escola para deficientes mentais; (d) Escola para pessoas com Síndrome de Down – APAE. Nessas instituições, os alunos com deficiência ficam segregados, são privados do convívio social com os alunos sem deficiência. Apesar dos recursos, das adaptações ambientais e da presença de profissionais capacitados, o Ensino Especial tem sofrido críticas, por não promover o convívio das crianças com necessidades educacionais especiais com crianças sem essas necessidades.

Vou optar neste trabalho por designar escola para deficientes visuais e escola para videntes, ao invés de assumir a definição de Mazzotta (1998). Na primeira, além do currículo comum exigido por qualquer escola, há o desenvolvimento do currículo específico que, no caso de pessoas com deficiência visual, abrange: OM; AVD; Estimulação Sensorial; Estimulação Essencial; Leitura e escrita Braille; Datilografia Braille; Avaliação Funcional da Visão; Estimulação Visual; Elaboração do Mapa Mental; Informática Adaptada; Esporte Adaptado.

As escolas para pessoas sem deficiência são aquelas idealizadas para “todos”, entretanto não contam com recursos específicos, materiais adaptados, adaptações ambientais nem profissionais capacitados. Por outro lado, nas escolas para pessoas sem deficiência, há a convivência entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, o que acredito ser extremamente positivo em relação à inclusão. Sei, todavia, que não basta conviver e aceitar, o interessante seria a combinação de todos os elementos já relacionados anteriormente, ou seja, recursos específicos, materiais adaptados, adaptações ambientais e profissionais capacitados, além de respeito à diversidade.

Se a escola para todos não conta com profissionais capacitados e recursos específicos, é possível receber esse apoio de entidades de Educação Especial ou nos centros de apoio específicos a cada deficiência. Assim, se a criança cega frequenta a sala de aula com colegas que enxergam, em turno diferente, ela pode frequentar a instituição de Educação Especial, para trabalhar a mobilidade, locomoção independente, uso Sistema Braille e de instrumentos como o soroban, para executar operações matemáticas, ou ainda a informática adaptada.

A nossa Constituição garante, desde 1988, o acesso de todos ao Ensino Fundamental, salientando que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado preferencialmente na escola para todos e não nas escolas especiais. De acordo com Mantoan (2005) em entrevista à revista Nova Escola, o que faz uma escola ser inclusiva é: em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem da vida escolar dos filhos. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não. (NOVA ESCOLA ONLINE, 2005)

A reflexão realizada por Mantoan (2005) sobre a escola inclusiva é uma reflexão interessante, visto que ela não limita o conceito de escola inclusiva a uma escola com adaptações no espaço físico para deficientes. A escola inclusiva, na visão da autora, é aquela em que há espaço para a reflexão sobre a prática dos professores, em que o projeto político pedagógico valoriza a história, a cultura, as experiências anteriores da turma, pois Educação na escola não deveria se separar da vida real conforme enfatiza Dewey (1938). Na escola inclusiva, também precisa haver o respeito à diversidade, ou seja, cada aluno deveria poder aprender em seu próprio ritmo. No entanto, ainda há uma tendência à homogeneização, como se isso fosse sinônimo de inclusão.

1.7 Cenário de exclusão e inclusão na escola

Excluir significa eliminar; pôr fora; retirar; privar (FERREIRA, 2001. p. 304). Muitas têm sido as lutas e debates para que a inclusão aconteça. Os anos 1990 marcaram o movimento denominado *International Inclusion*. A promulgação da Declaração de Salamanca (1994) provocou grande debate conceitual e metodológico sobre a Educação formal oferecida às pessoas com deficiência. Também a Convenção

da Guatemala (1998) manifestou-se sobre todo e qualquer tipo de discriminação e preconceito. Esses debates envolveram educadores do mundo todo.

No Brasil, a Educação Inclusiva foi contemplada na LDBEN/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de modo a garantir o ingresso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular e, posteriormente, foi promulgada a Resolução nº 2 do CNE/CEB de 2001 instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como citado anteriormente.

De acordo com De Masi (2007), com todo esse aparato legal, as pessoas com deficiência puderam frequentar as escolas para pessoas sem deficiência, todavia, é importante ressaltar que Inclusão não se faz por decreto. É um processo que demanda tempo e implica mudanças estruturais na cultura, a construção de uma nova postura pedagógica, na vida social. A Escola Inclusiva, tão sabiamente arquitetada de forma teórica, à luz de nossa bem intencionada legislação, encontra dificuldade de efetivar-se na prática e é ainda nas escolas especiais que os pais de alunos com necessidades educacionais especiais pensam encontrar subsídios para a Educação dos filhos. Materiais adaptados, professores preparados e a certeza de que os filhos não irão enfrentar situações de preconceito e exclusão. Mas, se não é por decreto, então, como é que se pratica a inclusão?

Para responder à questão anterior, parto das reflexões de Mantoan (2005). A autora conceitua a inclusão como sendo a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, é conviver, compartilhar e interagir com pessoas diferentes de nós, não só com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Para a autora, a Educação Inclusiva acolhe a todas as pessoas: pessoas com necessidades educacionais especiais, superdotados, todas as minorias, pessoas discriminadas seja por qual for o motivo.

Em outra perspectiva, Sousa e Prieto (2002) afirmam que o princípio norteador para a inclusão é considerar as diferenças como fatores condicionantes do processo de escolarização. Nesse sentido, penso que é necessário derrubar o mito da homogeneização na escola e desde cedo vencer o preconceito por meio da convivência e do respeito. E qual o papel do professor nesse contexto? Como avaliar no contexto da diversidade?

Sobre o primeiro questionamento, Mantoan (2005) relata que, para trabalhar na perspectiva inclusiva, o professor não precisa ser um especialista em deficiência; essa responsabilidade continua sendo do professor que atua com o atendimento especializado. O importante é trabalhar em parceria. Portanto, o fato de não saber ler e escrever em Braille não deveria ser fator incapacitante para o trabalho com o aluno cego na escola inclusiva. Alguns materiais, como as provas, por exemplo, podem ser transcritos por professores especializados.

Mussalém (2007) considera que é papel do professor conviver com as diferenças ideológicas, religiosas, emocionais, cognitivas, psicológicas, étnicas, físicas, entre outras diferenças e respeitá-las. Nesse sentido, não há como nivelar, comparar ou exigir que todos sejam iguais. O autor considera, ainda, que é importante que o professor reflita também sobre “o que trabalhar em sala e por quê?”, “como queremos formar nossos alunos?”, “quem é meu aluno?” e “quais objetivos vou traçar para conquistar a independência dele?”

O professor, na opinião de Mussalém (2007), é visto como um facilitador, um mediador que estimula, que orienta e que, acima de tudo, acredita no potencial do aluno, ou seja, percebe-o como o ator principal dos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é importante que o professor esteja preocupado com sua constante formação, planeje respeitando a realidade de sua turma, estabeleça objetivos, conteúdos e avaliações dentro de critérios sérios e pautados não só no ensinar o resultado de uma expressão numérica, mas, sim, no resultado da preparação desse aluno para a vida. Mas, pensar o papel do professor sob a perspectiva de Mussalém (2007) traz a necessidade de pensar em como avaliar frente a tantas diferenças e em um momento em que o aluno passa a ser observado como o elemento responsável por sua própria aprendizagem.

Em relação à avaliação, Mantoan (2005) afirma que uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. A função da avaliação não é medir se o aluno chegou a um determinado ponto, mas se ele cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações e não da comparação com os demais.

O objetivo deste capítulo foi apresentar reflexões sobre os estudos que serviram de base para a sustentação teórica desta pesquisa e relacioná-los aos temas e subtemas

interligados à interação, leitura e pessoas com deficiência visual. Passo agora a descrever a metodologia adotada para alcançar os objetivos de relatar e analisar uma experiência de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual na aula de leitura, observando, descrevendo e analisando criticamente o papel do professor na interação com o aluno DV para desenvolvimento desse processo.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Início este capítulo apresentando a descrição da metodologia utilizada para desenvolvimento desta Pesquisa Narrativa que é, ao mesmo tempo, método e fenômeno estudado (Clandinin; Connelly, 2000). Essa descrição envolve o cenário, os instrumentos utilizados para a composição do material documentário, os participantes e a maneira pela qual o material documentário foi analisado.

Este estudo realizou-se com base nos pressupostos da Pesquisa Narrativa, tem como base os estudos de Dewey (1938), Clandinin; Connelly (1994), Mello (1999), Connelly; Clandinin (2000), Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001), Clandinin; Connelly (2004), Mello (2004), Koch e Elias (2006).

Partindo da vivência da experiência no contexto de uma escola especial para pessoas com deficiência visual, busquei refletir sobre a interação professor/aluno com deficiência visual nas aulas de leitura com os seguintes objetivos: a) relatar e analisar uma experiência de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual na aula de leitura; b) observar, descrever e analisar criticamente que tipo de interação em sala de aula contribui para a aprendizagem da leitura por alunos que apresentam DV; c) qual o papel do professor na interação com o aluno que apresenta deficiência visual para desenvolvimento desse processo.

Antes de expor considerações relacionadas à Pesquisa Narrativa, inicio discutindo, com base em Cavalcanti (2004) e Bygate (2004), os insumos da Lingüística Aplicada para situar o trabalho desenvolvido nesta dissertação.

2.1 A pesquisa em questão e a relação com a Lingüística Aplicada

Segundo Bygate (2004), a Lingüística Aplicada vem sendo definida em termos do estudo da linguagem em relação aos problemas do mundo real. Ignorar esses problemas seria o equivalente a definir a Lingüística Aplicada como somente uma disciplina teórica. Para o autor, seu propósito não é meramente estudar, mas intervir e propor direções para mudança – a ação social. A partir dessa perspectiva, não é suficiente coletar, mapear e interpretar informações: a pesquisa em Lingüística Aplicada

precisa também tentar responder aos problemas do mundo real por meio do estudo de alguma forma de ação potencial. Para o autor, outro ponto importante a ser considerado é que essa ação potencial precisa ser avaliada por participantes do mundo real.

Meu objetivo com este trabalho não é construir uma teoria, mas, partindo da reflexão sobre uma experiência prática com alunos com deficiência visual, buscar respostas às dúvidas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem desses alunos, um assunto do mundo real em um momento em que se discute tanto o tema inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino.

Cavalcanti (2004) discute o caráter transdisciplinar da pesquisa, ou seja, o diálogo que é estabelecido com outras áreas do conhecimento, o que também é característico no presente trabalho, pois há o diálogo com os estudos sobre cegueira e baixa visão em termos sociais, biológicos, entre outros.

A autora destaca também, o compromisso ético das pesquisas em Lingüística Aplicada, ou seja, as contribuições sociais que elas podem trazer, a relevância social da pesquisa. Nesse sentido, a presente pesquisa tem relevância social, por trazer uma reflexão sobre a aprendizagem de crianças com deficiência visual, em uma época, como já afirmado anteriormente, em que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é um tema amplamente discutido em todas as áreas do conhecimento.

2.2 A Pesquisa Narrativa

Conforme Connelly e Clandinin (2004), a Pesquisa Narrativa é o estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Para esses autores, a história é o portal pelo qual uma pessoa se insere no mundo e pelo qual sua experiência sobre o mundo é interpretada e tornada pessoalmente significativa. Connelly e Clandinin (2004) acrescentam que fazer uso da metodologia de Pesquisa Narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno estudado.

Tanto para Dewey (1938) quanto para Clandinin e Connelly (2000), estudar a Educação é o mesmo que estudar experiências de vida. Considerando a perspectiva desses autores, nesta pesquisa, a experiência estudada é a interação durante as aulas de leitura no contexto de uma escola especial para pessoas com deficiência visual.

Como já estabelecido no capítulo anterior, são três as questões que norteiam esta pesquisa: 1) Como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com DV? 2) Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual 3) Qual o papel do professor na interação com o aluno com deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura?

São dois os caminhos possíveis para refletir sobre os questionamentos anteriores. Nesse sentido, Mello (2004) relata que a Pesquisa Narrativa pode ser desenvolvida pelo **contar de histórias** ou por meio da **vivência de histórias**. No contar de histórias, o pesquisador ouve as histórias dos participantes e junto com eles tenta compor sentidos. Se participantes e pesquisador vivem juntos uma experiência e juntos tentam construir seus sentidos, realiza-se a pesquisa com foco na vivência de histórias. Em sua primeira pesquisa, Mello (1999) trabalha o “contar de histórias”, desenvolvendo a própria autobiografia e a de sua participante de pesquisa, para, juntas, construir sentidos de histórias pessoais e profissionais. Já em seu trabalho posterior, a autora compõe, junto a seus participantes, sentidos para a história vivida com eles nas aulas de Inglês do Curso de Letras (MELLO, 2004, p. 109), vivendo, então, um estudo pela “vivência de histórias”.

Pesquisas que envolvem o contar de histórias, “*telling*”, engajam os participantes em entrevistas ou em momentos de contar histórias e oferecem a eles uma oportunidade de voltar e reviver nos próprios relatos as experiências que foram vividas no passado; já pesquisas que começam com o viver, “*living*”, oferecem um estudo da experiência enquanto ela ainda se está desenvolvendo (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 16).

Entre os textos de campo para as pesquisas que começam pelo “*telling*”, Connelly e Clandinin (2004) citam: diários pessoais, histórias, fotografias, artefatos, anais, cronologias, entrevistas familiares, conversas, notas de campo, autobiografia etc. Já nas pesquisas que começam com o “*living*”, há um período de observação e participação no contexto a ser pesquisado para a escrita dos textos de campo pelo pesquisador.

Conforme Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001), os textos de campo são aqueles que compõem o material documentário para o desenvolvimento da pesquisa. Em minha pesquisa, após a observação de uma aula, eu redigia um diário com transcrições de diálogos dos participantes e com reflexões pessoais minhas sobre a vivência da

experiência. Esses diários, então, eram meus textos de campo. Quando eu trago esses textos para o trabalho e acrescento a minha visão de pesquisadora, eles passam a ser textos de pesquisa.

Esta pesquisa é predominantemente caracterizada pela vivência “*living*” de histórias relacionadas às interações professor/aluno com deficiência visual no contexto de aprendizagem que foram por mim interpretadas e relatadas por meio de novas histórias, considerando as vozes dos participantes. Para Clandinin e Connelly (2000), é importante considerar o que os participantes pensam sobre os dados e sua interpretação, como vivem o processo de pesquisa e também é possível incluir na pesquisa as experiências prático-profissionais do pesquisador, como fiz no desenvolver desta dissertação. Valendo-me dessa possibilidade é que, além de caracterizar esta pesquisa como “viver a experiência”, também caracterizo-a como “contar a experiência” “*telling*”, pois no capítulo teórico e no capítulo de análise do material documentário utilizo o “*telling*” como complemento para o “*living*”. Além de vivenciar experiências e contar experiências, há, ainda, outras características que identificam o presente trabalho com a Pesquisa Narrativa, ou seja, estão presentes os seguintes elementos: o reviver experiências, o pesquisador sempre em relação aos participantes e ambos em relação ao contexto, a composição de sentidos, a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, sendo estes últimos os três lugares comuns da Pesquisa Narrativa.

Sobre a temporalidade, Connelly e Clandinin (2004), relatam que pesquisadores narrativos descrevem um evento, pessoa ou objeto, considerando um **passado**, um **presente** e um **futuro**. Isto significa que quando componho sentidos de uma história, essa composição está relacionada com ações e comportamentos específicos vividos no passado, revividos ou vividos no presente e que podem projetar uma possibilidade de ação para o futuro. Dessa forma, ao compor sentidos de uma história é importante, além de considerar como ela ocorre hoje, também observá-la como resultado de uma história vivida no passado e como poderá ser vivida ou projetada no futuro.

Em relação ao segundo lugar comum, a sociabilidade, Connelly e Clandinin (2004) relatam sobre a necessidade de atenção e de respeito às condições pessoais e sociais dos participantes de pesquisa. Sobre as condições pessoais, os autores ressaltam a importância de atentar para os sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposição moral das pessoas que vivem a experiência da pesquisa. Por condição social, entendem-se aquelas existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que

participam e formam o contexto dos indivíduos (CONNELLY; CLANDININ, 2004, p. 8). Nesse sentido, várias questões podem ser levantadas: Como se sentem os participantes de pesquisa durante a composição do material documentário? Como seria a relação entre pesquisadora e participantes, se eu não tivesse vivido, antes, a experiência de ser professora no contexto estudado? Como seria viver a experiência, se eu também apresentasse uma deficiência visual? Como seria observar, por exemplo, a interação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, em um ambiente sem recursos para as necessidades educacionais especiais? Esse olhar sobre as condições pessoais e sociais em que as pessoas vivem uma experiência faz com que, na Pesquisa Narrativa, haja um movimento para **dentro** (*inward*), quando se analisam as condições pessoais, e para **fora** (*outward*), quando são observadas as condições sociais (MELLO, 2004, p. 109).

Sobre o terceiro lugar comum, Connelly e Clandinin (2004) apontam como sendo o local, o espaço físico no qual a pesquisa e os eventos ocorrem. Nesse sentido é importante considerar: E se a história acontecesse em outro ambiente? Será que as histórias vividas ou contadas seriam diferentes dependendo do contexto em que as pessoas estivessem? Com seria esta pesquisa, se o contexto estudado fosse uma escola que trabalha na perspectiva inclusiva?

Considerando os três lugares comuns na Pesquisa Narrativa, Mello (2004) considera que a temporalidade, a sociabilidade e o lugar, além de serem expressos nos procedimentos de pesquisa, precisam ser expressos também no texto da Pesquisa Narrativa. Dessa forma, é possível identificar os quatro movimentos da Pesquisa Narrativa, quando olho para meu estudo. Ao observar as condições pessoais, por meio do movimento para dentro, posso perceber como eu, pesquisadora, e meus participantes, alunos e professores do contexto estudado, nos sentimos e reagimos em relação à experiência vivida. Ao observar o contexto em que vivemos a experiência, realizo o movimento para fora. Quando reflito sobre as minhas interpretações das histórias vividas no passado no contexto estudado ou quando olho para minha narrativa pessoal e analiso minha constituição como professora daquele contexto, faço o movimento para trás. Quando reconstruo a experiência e componho sentidos, passo a refletir sobre o conhecimento construído a partir da vivência da experiência e em como posso construir novas experiências no futuro, assim, realizo o movimento para frente.

Além de atentar para os quatro movimentos da Pesquisa Narrativa, é importante considerar o texto deste tipo de pesquisa. Sobre o texto, Mello (2004) ressalta a importância de uma linguagem que permita a inclusão de leitores que possam estar interessados no tema e não a exclusão. Em geral, o texto acadêmico utiliza uma linguagem complexa que acaba dificultando a compreensão e algumas vezes até afasta o leitor que está fora da academia. Já na Pesquisa Narrativa, o texto aproxima-se mais dessas pessoas. Mello (2004) também relata sobre dar forma de narrativa ao texto da Pesquisa Narrativa, pois assim é possível expressar as experiências vividas ou relatadas e abrir espaços para reflexões que surgirem durante o processo de viver a experiência. Outras formas de escrita são possíveis, como a poesia, teatralização, vinhetas, ficção, imagens, entre outras.

Ao tentar diferenciar o caminho teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa, Mello (2004) propõe algumas características relevantes desta em relação à etnografia e à fenomenologia. A Pesquisa Narrativa, para ela, caracteriza-se por histórias pessoais, experiências, relacionamento, relato, vivência, temporalidade, sociabilidade e lugar, além de processo de construção ou composição de sentidos.

Na Pesquisa Narrativa, é importante, também, compreender como os participantes vivem a experiência e compõem sentidos das histórias vividas. As histórias mostram como a experiência é recontada, revivida e interpretada, elas são o fenômeno estudado e também a forma como o fenômeno é estudado (MELLO, 2004, p. 91). De acordo com Clandinin e Connelly (2000), a história é, ao mesmo tempo, objeto e método de pesquisa.

Sobre o papel do pesquisador narrativo, Mello (2004) expressa que o pesquisador é um participante relacional (em relação a), sempre incluído nas experiências vividas, contadas e recontadas, o que justifica iniciar as pesquisas desenvolvidas neste paradigma com as histórias pessoais do pesquisador. Mello (2004) acrescenta que é entendendo a si mesmo que o pesquisador será capaz de problematizar as tensões entre suas próprias histórias e as histórias de seus participantes.

Por tratar de experiências de vida, o pesquisador narrativo precisa refletir sobre as relações éticas e a pesquisa que está desenvolvendo, pois “considerações éticas permeiam pesquisadores narrativos do início ao fim”. O mais sério problema ético, de acordo com Connelly e Clandinin (2004, p. 15), é o julgamento que os leitores podem

fazer da vida dos participantes e das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes expressadas no texto. Compartilhar e discutir os textos de campo e os textos de pesquisa com os participantes atenuam possíveis problemas.

2.3 Contexto de pesquisa

Para realizar a pesquisa a que me propus, a vivência da experiência ocorreu em um contexto bastante singular, não somente pelo fato de ser uma escola especial para deficientes visuais, mas por fazer parte da minha própria formação e atuação profissional.

A escola em questão é uma escola particular especial para deficientes visuais que atende 147 pessoas em regime de internato e semi-internato, perfazendo um total de 476 atendimentos em diversas modalidades. A escola localiza-se no interior de Minas Gerais, em um bairro a cinco minutos do centro da cidade. É importante ressaltar que os pais não pagam mensalidade para que os filhos freqüentem a escola, pois ela é mantida por convênios com outras instituições e por doações recebidas na instituição que mantém também o internato. No período matutino, funcionam na escola cinco salas de aula subdivididas da seguinte forma: 1) fase introdutória; 2) fase I; 3) fase II; 4) fase III e fase IV.

A fase introdutória é considerada aquela em que os alunos são preparados para a alfabetização. A ênfase é dada ao trabalho da psicomotricidade, da socialização e da independência. No entanto, em alguns casos, os alunos já estão em processo de alfabetização.

A fase I já é o período inicial de alfabetização, propriamente dito, com ênfase na leitura e principalmente no desenvolvimento da escrita. A leitura e a escrita percorrem todas as fases e quando os alunos saem da fase IV vão para a quinta série do Ensino Fundamental de escolas não especiais.

Como uma escola especial para alunos cegos e com baixa visão, a escola estudada tem material e espaço físico adaptados, além de professores com formação para atuarem na Educação Especial de alunos com deficiência visual.

As aulas acontecem no período matutino, sendo que, além do currículo seguido como na escola não especial, os alunos ainda freqüentam, uma vez por semana, aulas de formação de mapa mental no mesmo período das aulas. Essas aulas ocorrem juntamente

com o professor regente de classe em outra sala e com outro profissional. Conforme Bruno e Mota (2001), o trabalho com o mapa mental oferece ações e experiências que possibilitam ao aluno cego ou com baixa visão a interiorização da configuração da realidade, por meio da utilização dos sentidos em jogos de faz-de-conta, utilizando miniaturas, em experimentos por meio do toque, sensação e percepção de movimentos. O trabalho para formação do mapa mental associa vivência pregressa, verbalismos afins, comparações táteis e projeções contextualizadas com a realidade.

No período vespertino, os alunos têm atendimento nas áreas: odontológica; fonoaudiológica; psicológica; atividades da vida diária (AVD); orientação e mobilidade; estimulação visual (alunos com baixa visão); estimulação sensorial; música: teclado, percussão, piano e coral; oficina de artes; equoterapia (terapia com cavalos realizada fora do espaço escolar); escrita Braille (adultos e crianças); informática adaptada para deficientes visuais; terapia ocupacional; atividades esportivas: atletismo, ciclismo adaptado, *goalball*, natação, musculação, judô e capoeira .

A escola tem bastante espaço, área de recreação (parque para crianças); parque aquático; quadra coberta; pomar; horta; dormitórios femininos e masculinos (devido ao internato); banheiros; uma casa modelo com quarto, sala, cozinha, banheiro e área de serviço, onde os alunos têm aula de AVD; cozinha; refeitório; quinze salas (sendo uma para descanso das crianças); um salão para cursos e *workshops*; áreas que estão sendo reformadas e até construídas (uma praça com pista tátil e labirintos); dentre outros espaços. É um lugar limpo, agradável, com convivência entre muitas pessoas diferentes.

2.4 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 28 alunos com deficiência visual, quatorze cegos e quatorze com baixa visão; sete professores, sendo dois cegos, cinco videntes e eu, a pesquisadora. Estiveram presentes uma monitora, um colaborador da instituição, a professora de pré-soroban; os dois últimos apenas em algumas ocasiões. É importante destacar que todos os participantes ou os responsáveis por eles assinaram um termo de consentimento para que eu observasse alunos e professores em ambiente de aprendizagem e utilizasse registros do material documentário composto naquele contexto (APÊNDICE A).

Dos alunos que participaram, dez eram internos da instituição e dezoito freqüentavam apenas as aulas e atendimentos, mas voltavam para casa todos os dias. As idades eram muito variadas e divisão em ciclos foi justificada pela equipe escolar pela diferença de idades.

Passo agora à apresentação de cada um dos participantes, sendo que, por questões éticas, os nomes aqui destacados são fictícios.

A formação dos professores que participaram deste estudo varia entre Letras, Pedagogia e Pedagogia com habilitação em Educação Especial e todos possuem, além da formação básica, cursos diversos na área de deficiência visual.

A turma de Maria: fase introdutória

A professora Maria é formada em Direito e em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Sua segunda graduação ocorreu pela necessidade pessoal, pois deu à luz a uma criança com deficiência auditiva que passou por um implante coclear⁷, e sentiu a necessidade de entender sobre a deficiência. É especializada em Psicopedagogia, Educação Especial Inclusiva e Supervisão Escolar. Trabalha com Educação Especial de pessoas com deficiência visual há quatro anos e, desde que começou a atuar nesta área, freqüenta cursos de capacitação. A turma da professora Maria é composta por seis alunos: Isa – 6 anos (baixa visão), Clara – 9 anos (cegueira), Ana – 12 anos (baixa visão), Lara – 12 anos (baixa visão), Magali – 12 anos (baixa visão), Léo – 15 anos (baixa visão). A maioria dos alunos, além da deficiência visual apresenta deficiência intelectual e dificuldades de fala.

⁷ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral, possibilitando ao usuário, a capacidade de perceber o som. Informação disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br/index.php>. Acesso em 11/06/08.

Turma de Luciana: fase I

Luciana é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola. É pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e em Metodologia do Ensino/ Aprendizagem em Língua Estrangeira. Possui cursos de aperfeiçoamento para atendimento a pessoas com deficiência visual e também formação em Magistério. Trabalha na instituição há doze anos, sete deles como professora de pessoas com deficiência visual. A turma é composta por seis alunos: Eduardo – 8 anos (baixa visão), Carolina – 12 anos (cega), Júlia – 13 anos (baixa visão), Margarida – 9 anos (cego), Sandra – 13 anos (cega) e Rogério – 10 anos (baixa visão).

Turma de Tânia: fase II

Tânia é também formada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e atua há cinco anos na Educação de crianças com cegueira e baixa visão. Possui cursos de capacitação na área de deficiência visual. A turma é composta por cinco alunos: Marcos – 10 anos, Rodrigo – 10 anos, Vinícius – 10 anos, Gabriel – 9 anos e Thiago 9 – anos. Todos os alunos apresentam baixa visão.

Turma de Helena: fase III

Helena é professora aposentada, formada recentemente em Pedagogia com Habilitação em Orientação e Supervisão Escolar. É cega e atuou por 25 na Educação de pessoas cegas; depois de aposentada, resolveu continuar trabalhando como professora designada. Tem formação em música (teclado, flauta e coral). Sua turma é composta por cinco alunos: Carlos – 45 anos, Valter – 18 anos, Rony – 16 anos, Jorge – 44 anos, Rafael – 19 anos. Todos os alunos são cegos.

Turma do professor Pedro: fase IV

Pedro é formado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa; é cego e atua há mais de vinte anos na Educação Especial para deficientes visuais. Possui curso de Especialização em Língua Portuguesa e também cursos de capacitação para atendimentos aos alunos com deficiência visual. Sua turma é composta por seis alunos: Samanta – 11 anos (cega), Joel – 11 anos (cego), Luciano –

12 anos (cego), Lauro – 13 anos (baixa visão), Sara – 11 anos (cega). Fernando – 10 anos (cego).

Juliana é formada em magistério, Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério das séries do Ensino Fundamental e graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial. Apresenta Especialização em Supervisão, Administração e Inspeção Escolar. Foi conselheira tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente. Atua como professora de alunos sem deficiência há um ano e meio e como professora de alunos com deficiência visual desde o início de 2008. Foi incluída na pesquisa pelo fato de que desenvolvi uma atividade neste ano de 2008 com uma das turmas na qual ela é professora.

Adriana, a monitora, é formada em magistério dos anos iniciais, tem uma filha com deficiência visual (baixa visão) e trabalha na secretaria da escola.

João, o professor colaborador, é filho de pais cegos e é formado em administração de empresas.

A professora Cláudia (pré-soroban) é formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar. Especializou-se em Informática para deficientes visuais e participou de cursos de formação para atendimento às pessoas com deficiência visual. É professora universitária e professora de deficientes visuais há 23 anos.

Eu, a pesquisadora, sou formada em Letras – Licenciatura plena em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Frequentei os cursos de Especialização em informática para deficientes visuais e Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Além dessa formação, participei de cursos, palestras, programas de formação em serviço, estágios e outros para aprender um pouco sobre as deficiências, principalmente a deficiência visual. Sou professora de deficientes visuais há quase treze anos e já passei por várias modalidades de atendimento. Atualmente, trabalho com o apoio pedagógico para alunos com deficiência visual em Uberaba, atuando diretamente com alunos que frequentam escolas para videntes (Ensino Fundamental, Médio e Superior) e necessitam de apoio pedagógico. Atuo também na capacitação de professores para trabalharem com o Sistema Braille, com a Baixa Visão ou outras modalidades de atendimento a alunos com deficiência visual.

É importante considerar neste item a relação entre participantes e pesquisador, apesar de ter mencionado um pouco dessa relação quando apresentei reflexões acerca da

Pesquisa Narrativa. Pelo que pude interpretar dos estudos realizados por Connelly e Clandinin (2004), independentemente de partir do *telling* ou do *living*, não há como não se desenvolver um estreitamento de relação entre pesquisador e participante ou ainda um sentimento de empatia, mesmo que de maneira mais distante ou superficial, se o pesquisador fizer esta opção. Todavia, o fato de viver a experiência com os participantes desta pesquisa fez-me refletir sobre o meu papel no contexto estudado, senti-me parte dele e vi a responsabilidade não só de realizar a pesquisa e concluir o Mestrado, mas pensei também, sobre o que poderia oferecer em termos de contribuição aos meus participantes. Retorno a essa reflexão mais adiante; agora passo a relatar sobre os procedimentos para a composição do material documentário.

2.5 Procedimentos para composição do material documentário

O período de composição do material documentário foi um período que permitiu muitas reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura. Iniciei a coleta apenas observando e anotando, contudo me sentia incomodada em não participar do processo e compartilhar as reflexões sobre a prática dos professores com cada um deles. Ainda no início, surpreendi-me dando sugestões, discutindo pontos de vista com professores, participando das aulas, crescendo e reconstituindo-me juntamente com o grupo. Mudei minha postura, passei de uma tímida observadora a participante da pesquisa. Conforme reflexões de Connelly e Clandinin (2004), o viver a experiência por alguns meses fez com que eu me adaptasse ao ritmo da classe, fui ganhando a confiança dos professores e dos alunos, bem como a aprovação da administração e passei a me sentir e ser vista como parte do dia-a-dia da vida escolar dessas pessoas.

O trabalho iniciou-se pela construção da minha narrativa pessoal, em que revivi minhas primeiras experiências com a leitura, meu processo de formação para atuar com alunos sem deficiência e minha constituição como professora de alunos com deficiência visual. Construí minha narrativa, não com o objetivo de analisá-la, mas pelo fato de que minhas experiências influenciaram a análise do material documentário. O segundo passo foi o período de observação direta em sala de aula, no contexto já apresentado anteriormente, no qual eu observava as interações nas atividades de leitura e redigia diários sobre essas observações em período posterior. O período de observações teve início em setembro e término em dezembro de 2007.

Fazem parte do material documentário 27 diários de aulas observadas, três diários de aulas filmadas e doze diários de aulas gravadas em áudio, perfazendo um total de 42 diários com transcrição das aulas e com passagens reflexivas. Além desses diários, cada um dos professores redigiu um diário, no qual responderam a duas questões: 1) Como foi o período que passamos juntos durante a pesquisa? 2) Após a leitura da transcrição da sua aula, o que você mudaria se fosse trabalhar as mesmas atividades hoje? O objetivo da primeira questão era saber “o como” o professor viveu o processo de pesquisa, o que sentiu, o que esperava. Já na segunda questão eu objetivava um momento reflexivo do professor sobre sua própria prática, um olhar sobre si mesmo e também pelo fato de que eu precisava ter um registro escrito da perspectiva dos participantes e não somente da minha.

Optei por filmar e gravar algumas aulas, pelo fato de perder informações importantes durante a observação, pois muitas vezes era impossível acompanhar e escrever tudo que os alunos falavam. Mas filmei apenas três aulas, porque a câmera era grande, pesada e também porque senti que os professores não ficaram à vontade. Um deles não aceitou a filmagem, somente as gravações em áudio.

A cada término das observações, os diários eram redigidos a mão, digitados e organizados em uma pasta no computador. Posteriormente, todos os diários foram impressos e organizados em uma pasta para que eu pudesse ler, reler, compartilhar com os professores participantes e compor sentidos e histórias a partir dos textos de campo das experiências vividas.

2.6 Procedimentos para análise do material documentário

Primeiramente, como explicitado em Mello (1999), houve um momento de interação entre mim, pesquisadora, e meu material documentário, os textos de campo.

No segundo momento da análise selecionei pontos relevantes do texto de campo para formular os temas que seriam as bases para compor novas histórias das experiências vividas. É importante ressaltar que o termo “tema” aqui utilizado foi inspirado em Van Manem (1991), entretanto de maneira alguma assumo uma visão filosófica de que o texto traz uma **essência** de um fenômeno, o fenômeno de ler, por exemplo, e eu, como pesquisadora, vou encontrar que fenômeno é esse. Van Manem (1991) acredita que os temas emergem dos textos de campo e isso é bem diferente da

perspectiva de composição adotada neste trabalho. Compor, para mim, significa constituir histórias a partir da interação com os textos de campo. Esses textos me auxiliaram a reviver a experiência e refletir sobre ela.

Nesta pesquisa, o texto de campo é composto por diários elaborados após observação de aulas, filmagens e gravações em áudio e foram analisados por meio da composição de sentidos. Para tanto, tomei como base os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), que sugerem a composição de sentidos assumindo a interpretação como resultado da interação entre material documentário e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais.

De acordo com Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e reflexão sobre eles, escrita reescrita dos mesmos, exposição e discussão em grupos de apoio. Na composição de sentidos, passei por todos esses processos e com um embrião de texto de pesquisa em mãos, expus e discuti com o grupo de apoio (GPNEP) o texto que posteriormente foi reescrito, relido, reapresentado e novamente discutido com o grupo. Esse foi um exercício constante na elaboração do texto de pesquisa.

Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) apontam diferentes formas de escrita de textos como possíveis caminhos para análise de material documentário, como poesia, teatro, resumo, síntese, histórias, diálogos, entre outras. É como um trabalho artesanal de esculpir o barro com os dedos assumido por Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001). Ao comentar sobre o uso das notas de campo, as autoras relatam que elas não são documentos impessoais, são na verdade moldados pelos olhos do pesquisador, isto implica maneiras que pessoas individualmente vêem o mundo e de que forma interpretam o que vêem. As autoras utilizam o termo notas de campo, todavia eu, de acordo com a Pesquisa Narrativa, utilizo o termo “textos de campo”, mas em relação à análise, eu sigo o mesmo caminho apontado por elas, acrescentando que, na Pesquisa Narrativa, a composição de sentidos é permeada por nossos conhecimentos prático-pessoais e nossos conhecimentos prático- profissionais, conforme Connelly e Clandinin (2000).

Os sentidos que fazemos dos nossos projetos de pesquisa são filtrados pelas nossas crenças, atitudes e experiências prévias e também posições teóricas formais e informais que compreendemos e acreditamos (ELY, VINS, DOWNING, ANZUL, 2001, p. 38- minha tradução)⁸.

Mello (2004) considera que essa subjetividade provoca em muitos pesquisadores escritores a preocupação de que suas interpretações possam ser vistas como invenções, fábulas ou mentiras. As autoras acrescentam que a possibilidade de ver o conhecimento construído a partir de várias instâncias, ou seja, várias perspectivas pelas quais organizamos a composição e interpretação do material documentário, de certa forma tornam mais brandas as críticas às interpretações.

Inspirada em Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), Mello (2004) relata que a Pesquisa Narrativa atrai e contempla uma diversidade de ângulos pelos quais podemos interpretar os registros de campo, ou material documentário. No mesmo trabalho a autora registra: “diante de tantas possibilidades, fazer escolhas faz parte do processo de composição de significados. A cada escrita e reescrita, volta aos dados, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo” (MELLO, 2004, p. 106).

Assim, o processo de reflexão sobre minhas próprias interpretações fez com que por várias vezes eu me questionasse sobre a coerência e plausibilidade das histórias que compus a partir das experiências vividas junto aos participantes da pesquisa. Aqui, tomei emprestados os termos plausibilidade e coerência de Connolly e Clandinin (2004).

Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) relatam que ler e discutir os sentidos compostos em grupos de suporte, possibilita perspectivas diferentes, ou seja, a não

⁸ The meanings we make from our research projects are filtered through our beliefs, attitudes, and previous experiences as well as through both the formal and informal theoretical positions we understand or believe in.

limitação a uma visão única. Segundo as autoras, é importante que as histórias sejam reconhecidas como passíveis de ocorrer no contexto estudado.

Nesta pesquisa, este procedimento se deu com a participação nos encontros de seminários de orientação, nos estudos do GPNEP, o exame de qualificação e o compartilhar dos registros escritos com os participantes de pesquisa. Foram momentos em que pude observar esse reconhecimento que dá credibilidade a este estudo.

Cabe ressaltar que, na Pesquisa Narrativa, não trabalhamos com o critério de validade, pois a validação é comprovada pelo texto, mas sim com o de credibilidade, que é construído pelos leitores da pesquisa. A composição de sentidos não vem do texto para o leitor, mas como toda leitura, vem do leitor para o texto. De acordo com Mello (2004), quando eu componho, há uma composição do “eu” diante do fenômeno, isso significa que outras pessoas poderiam compor sentidos diferentemente de mim, mesmo vivendo uma mesma experiência. Cada pessoa tem uma história envolvendo seu próprio ser e são essas histórias que fazem com que cada uma olhe para algo que o outro talvez não olhe. O que pode dar credibilidade à Pesquisa Narrativa é a leitura do outro. A credibilidade na Pesquisa Narrativa não está pronta, acabada, ela também é composta, ela é construída pelas histórias das pessoas, como afirma Dewey (1938), são as experiências, as histórias de cada um que fazem parte dessa leitura.

Busquei em Koch e Elias (2006) um referencial para refletir um pouco mais sobre a composição de sentido na relação autor leitor durante o processo de leitura. As autoras ressaltam que o sentido de um texto é composto na interação texto/autor/leitor e não algo preexistente a essa interação. Baseadas em Solé (2003), Koch e Elias (2006) acrescentam que se espera do leitor que ele assuma uma postura ativa diante da informação, que processe, critique, contradiga, avalie, desfrute ou resista, mas que dê sentido ao que lê.

Após apresentar a metodologia utilizada para desenvolvimento deste estudo, passo a narrar as histórias que compus a partir das experiências vividas com os participantes da pesquisa e convido você, leitor, a refletir sobre essas histórias e por que não, compor os seus sentidos sobre elas?

CAPÍTULO III

COMPONDO SENTIDOS E CONSTRUINDO NOVAS HISTÓRIAS NA ANÁLISE DO MATERIAL DOCUMENTÁRIO

Neste capítulo, apresento a análise do material documentário, ou seja, a análise dos textos de campo compostos por diários elaborados por mim, a partir das observações das aulas, das aulas filmadas e gravadas em áudio, como já estabelecido no capítulo anterior. Esses textos de campo foram analisados por meio da composição de sentidos, tomando como base os pressupostos teóricos de Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001), que sugerem a composição de sentidos assumindo a interpretação como resultado da interação entre material documentário e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais.

Os temas apresentados, que aparecem como títulos das histórias vieram do momento da vivência da experiência, bem como da leitura dos textos de campo. A cada tema foi associada uma imagem, a título de ilustração e uma história, que não são aquelas compostas a partir da vivência da experiência ou dos textos de campo, mas histórias foram incorporadas, por possibilitarem encaminhamento ao tema a ser discutido.

Conforme explicitado no capítulo metodológico, Ely, Vinz, Downing, Anzul (2001) apontam diferentes formas de escrita de textos como possíveis caminhos para análise de material documentário, como poesia, teatro, resumo, síntese, histórias, diálogos, entre outras. Optei nesta pesquisa por utilizar histórias como uma maneira de reviver a experiência e responder minhas questões de pesquisa: 1) Como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com deficiência visual? 2) Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual? 3) Qual o papel do professor na interação com o aluno que apresenta deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura?

Connelly e Clandinin (1994) consideram que, na construção das narrativas da experiência, há uma relação reflexiva entre viver a história, contar a história, reviver e reavaliar a história vivida. Concordando com essa afirmativa, passo agora ao momento reflexivo de reviver e recontar a experiência vivida com meus participantes de pesquisa tentando, por meio das histórias compostas, abordar as mudanças e transformações que

envolveram todos os participantes da pesquisa durante todo o processo de composição do material documentário. Como resultado, foi possível compreender, por meio do relato deles, como eles viveram a experiência.

As histórias estão organizadas em três grandes blocos: 1) histórias de leitura e deficiência visual; 2) histórias de concepções de visão e de Interação; 3) histórias de formação de professores e pesquisadores.

3.1 Histórias de leitura e deficiência visual

Neste bloco, apresento as histórias sobre leitura que se relacionam às pessoas com deficiência visual: “Os dedinhos que lêem” e “a leitura de fachada”. Esses temas surgiram no momento em que vivi a experiência no contexto estudado. O primeiro está relacionado à leitura tátil do Sistema Braille realizado pelas pessoas cegas e o segundo à leitura das pessoas com baixa visão. Com elas, tento narrar a experiência de leitura vivida relacionando com a teoria pesquisada sobre o tema.

3.1.1 Os dedinhos que lêem

A leitura dos dedinhos é muito comum no meu contexto de pesquisa. De maneiras diferentes uns dos outros, com um indicador apenas ou com os dois juntos, lentamente ou rapidamente (há mãozinhas que assim como os olhos parecem voar sobre as palavras), o deficiente visual tem acesso às informações escritas.



Figura 3 - Os dedinhos que lêem.

Fonte: Revista Nova Escola, edição 0206/Outubro 2007.

É esse acesso que permite a independência nos estudos, o que poderá ser observado na experiência vivida pelo aluno Luciano, no tema “exclusão”, e também na história narrada por Josué no mesmo tema.

A figura 3 mostra uma criança lendo com o tato, com os dois indicadores juntos. Mas, é importante enfatizar que nem todos lêem assim:

Os alunos estão lendo devagar, há quase 40 minutos. A maioria utiliza ambas as mãos, um ou outro apenas uma. Quando têm de mudar de linha eles permanecem com a mão direita no fim da linha lida e com a esquerda alcançam o início da próxima linha. Fazem assim para não se perderem, de acordo com Jorge. (Recorte I do Diário IX, 03/09/07. Jorge – 44 anos.)

Fiquei observando o movimento das mãos e percebi que a professora faz o movimento diferente: marca o início da linha com o indicador esquerdo, segue a linha com o indicador direito, desce o indicador direito e marca com o esquerdo. Na opinião dela:

Professora Helena: Assim você não se perde, é melhor o movimento da leitura. O movimento das mãos fica mais bonito. (Recorte II do Diário IX, 03/09/07, Professora Helena.)

No contexto pesquisado, o cuidado com os dedos é semelhante ao cuidado com os olhos, assim como evitamos acidentes com os olhos, também os deficientes visuais evitam com os dedos. Este é apenas um dos fatores importantes a serem considerados quando se trata de leitura tátil, são eles: a qualidade do material; a temperatura; a integridade da pele dos dedos.

Sobre o primeiro, posso acrescentar que o Braille, mesmo impresso em papel mais resistente, não é como a nossa escrita a tinta, que dura por anos e anos. Ele fica desgastado com o tempo, conforme é manuseado e/ou armazenado. Ainda em relação ao material, existe o Braille interpontado, impresso dos dois lados do papel, é uma forma de diminuir o volume do material, mas é um tipo de material que confunde muito os leitores iniciantes.

Em relação à temperatura, é importante destacar que o frio faz com que a percepção tátil para a leitura fique prejudicada, ou seja, a mão gelada pelo frio não conseguirá realizar a leitura da mesma maneira que se estivesse em temperatura normal.

A integridade da pele dos dedos também interfere no desempenho em leitura, ou seja, um dedo ferido, com calos, com cortes não conseguirá perceber os pontos em relevo, portanto é tão importante cuidar da pele dos dedos como cuidamos de nossos olhos.

Nesse sentido, é possível que o deficiente visual varie na utilização da mão para leitura, pois pode ser que ele tenha mais sensibilidade nos dedos de uma das mãos, assim sendo, não existe jeito certo pra ler, depende de cada pessoa.

Durante a vivência da experiência no contexto pesquisado, foi possível observar que as aulas de leitura não se diferem muito do que acontece nas escolas para pessoas sem deficiência. Assim como na escola para videntes, também na escola especial há práticas de leitura que contemplam a linearidade, a leitura palavra por palavra e de preferência em voz alta para o professor poder avaliar.

Durante a leitura surgiram dúvidas em relação a vocabulário (subterrânea, geólogo, geobroca e outras). Quando isso acontece os alunos travam e só vão pra frente com a ajuda da professora. (Recorte I do diário IX, 03/09/07. Observação da pesquisadora.)

Na prática da leitura linear, os alunos não conseguem contextualizar para compreender, importam apenas elementos isolados e se um deles é desconhecido toda a compreensão fica comprometida.

Questionei um dos professores que é deficiente visual e utiliza o Sistema Braille se essa é a única possibilidade de leitura ou se seria possível realizar uma leitura diferente. O professor fez a seguinte observação:

Por linear entendo sempre em frente. É só linear. Não tem jeito de descer o dedo na vertical. Há pessoas que conseguem fazer a leitura com as duas mãos, lêem uma linha com uma mão e a próxima linha com a outra. Elas têm a mesma sensibilidade nas duas mãos, assim como têm aqueles que lêem somente com a mão esquerda, mesmo sem ser canhoto, isso porque têm mais sensibilidade com a mão esquerda. Conheço apenas duas pessoas que fazem leitura dinâmica. (Recorte I do diário XXVI, 03/10/08. Professor Pedro.)

Penso que o professor confundiu a leitura dinâmica com a leitura não linear. Sobre a leitura dinâmica, o mesmo professor afirma conhecer apenas duas professoras cegas que conseguem realizar esse tipo de leitura. Segundo ele:

O cego vai tomar conhecimento da palavra, trechos limitados, somente o que o dedo abrange. (Recorte II do diário XXVI, 03/10/08. Professor Pedro.)

Interpreto o relato do professor como sendo resultado das limitações impostas pela percepção tátil. Nossos olhos, janelas para o mundo, têm um alcance muito amplo. Quando fixamos o olhar em um ponto a nossa frente, podemos perceber não só o que está à frente, mas também tudo o que está em volta, mesmo se permanecermos com os olhos inertes. O mesmo acontece com o texto. Somos capazes de visualizá-lo por completo apenas no primeiro contato visual, podemos observar visualmente palavras que nos interessam quando nosso objetivo é buscar informações específicas. Fica evidente, portanto, que o tato é mais limitado que a visão, mas isso não significa que impossibilita uma leitura dinâmica ou uma leitura não linear.

Mesmo considerando as observações realizadas pelo professor, desenvolvi com os alunos uma atividade de leitura não linear. Selecionei um texto na *Internet* “O que é a coleta seletiva do lixo?” e em um dia previamente combinado fui para a sala de aula, expliquei o porquê da atividade e solicitei que os alunos lessem o título e apenas a primeira linha de cada parágrafo. Como no Braille ou no texto ampliado a primeira linha em tinta chega a atingir mais ou menos três linhas, pedi que eles lessem até o primeiro ponto. Mas, inicialmente eles reclamaram:

Judith: como é que vocês identificam o parágrafo?

Joel: quando pula três celinhas.

Judith: isso, tem um espaço maior. Tanto no texto em Braille quanto em tinta. Vamos ler somente o título e o início do parágrafo.

Joel: Pra que isso, gente? Eu vou ler tudo.

Judith: Não Joel, se você teimar em ler todo o texto, eu não vou conseguir observar o que eu preciso.

Joel: Ah gente, que chatice...

Mesmo reclamando todos leram da maneira que solicitei. Expliquei que não era necessário oralizar o texto, falar o texto, a leitura seria silenciosa. (Recorte I do diário XLII, 09/04/08. Joel – 11 anos e a pesquisadora.)

Realizamos com a leitura não linear um processo que Anderson (1980) denomina “*skimming*” que consiste em ler seletivamente, como no desenvolvimento da atividade em que lemos o início do parágrafo, mas o leitor pode selecionar quaisquer outros itens do texto e assim obter uma idéia geral sobre temas e subtemas.

A experiência com a leitura não linear permite concordar com o pensamento de Kleiman (1999) sobre a possibilidade de uma aula de leitura concebida como um jogo de linguagem que envolve a adivinhação e a descoberta do sentido por meio de: ativação do conhecimento prévio, elaboração de hipóteses, verificação das mesmas e até exclusão quando elas não faziam sentido:

Quando os alunos terminaram, questionei:

Que assunto que o texto traz para ser discutido?

Fernando: poluir...

Rodrigo: sobre garrafa...

Lauro: sobre a poluição.

Judith: Mas o que é lixo reciclável?

Rodrigo: garrafas...

Joel: garrafa descartável...

Fernando: o vidro...

Judith: por que a garrafa é lixo reciclável?

Rodrigo: ah, porque é plástico.

Judith: mas por que o plástico é um lixo reciclável?

Fernando: porque eles usam pra fazer...

Lauro: pra fazer muita coisa.

Fernando: dá pra fazer carrinho, pra fazer brinquedo, pra fazer muita coisa...

Judith: ah, então a gente conclui que o lixo reciclável é o quê? É o lixo...?

Fernando: que dá pra aproveitar.

Judith: que podemos aproveitar, que pode ser reaproveitado. (Recorte II do diário XLII, 09/04/08. Lauro – 13 anos, Joel – 11 anos, Fernando – 10 anos, Rodrigo – 10 anos e a pesquisadora.)

Judith: o que é coleta seletiva? Deu para entender com essa leitura?

Rodrigo: é pegar o lixo reciclável.

Judith: mas eu posso, por exemplo, jogar o lixo todo dentro de um latão depois eu vou pegar tudo misturado, como que eu vou fazer?

Fernando: não, vidro com vidro.

Lauro: plástico com plástico.

Judith: então é isso o que eu posso fazer na minha casa pra colaborar com a coleta seletiva? (Recorte III do diário XLII, 09/04/08. Rodrigo – 10 anos, Fernando – 10 anos, Lauro – 13 anos e a pesquisadora.)

Nos recortes anteriores, é possível perceber que os alunos ativaram o conhecimento que eles tinham sobre o assunto, ou seja, sobre o que é lixo reciclável, que lixo pode ser reciclado e como ele pode ser reciclado. Sem ler essas informações no texto, eles puderam falar sobre elas.

Trabalhar com a leitura não linear também abriu espaço para outras reflexões que não estavam no texto, mas que enriqueceram as discussões sobre o tema; não nos limitamos ao que estava escrito no texto, até porque não sabíamos, tentamos adivinhar e, nessa tentativa, discutimos temas relacionados, mas que não se encontravam no texto:

Fernando: o que que é adubo?

Judith: adubo é o que os agricultores colocam na terra, para depois utilizar, cultivar, plantar. É como se fosse uma vitamina. Quando a gente fica fraco, a gente toma vitamina, aquela vitamina vai para o sangue e nós nos fortalecemos. A terra é a mesma coisa. Tem gente que planta cana. Vai plantando cana, plantando e colhendo, plantando e colhendo, plantando e colhendo. O que vai acontecer? A terra vai enfraquecer e aí quando a terra enfraquece, se plantar não vai dar nada ou então vai aparecer aquela planta com problema. Então, chega um ponto que o agricultor tem que parar e tem que adubar a terra.

Rodrigo: também a comida serve de adubo.

Judith: sobra de comida dá pra fazer adubo, o adubo orgânico.

Fernando: o cocô da vaca serve de adubo.

Joel: a vaca come capim, ração. (Recorte IV do diário XLII, 09/04/08. Fernando – 10 anos, Joel – 11 anos, Rodrigo – 10 anos e a pesquisadora.)

Fernando: Por que o lixeiro não trabalha com máscara?

Judith: O ideal seria usar máscara e luva, quem é cuidadoso usa.

Fernando: Dá pra respirar com máscara?

Judith: Claro, se ficar sem respirar morre, a máscara é pra proteger.

Fernando: Perto da casa da minha avó, o povo joga lixo num terreno.

Judith: É certo fazer isso?

Fernando: Não.

Judith: É pra isso que existe o lixeiro. (Recorte V do diário XLII, 09/04/08.

Fernando – 10 anos e a pesquisadora.)

Lauro: eu sei fazer trabalho com a latinha.

Lauro explicou que pega duas latas, corta de um lado delas, enrola o cordão...

Judith: e pra que que serve?

Lauro: serve pra ficar de enfeite.

Judith: pra decorar.

Lauro: decorar a casa.

Rodrigo explicou como que se fabrica outro objeto com a latinha, mas não foi possível compreender tudo na gravação. Perguntei onde ele fez e ele respondeu que foi na oficina da escola. Eu achei interessante eles falarem dessa utilização da lata, por exemplo, e eles não chegaram até essa informação no texto. (Recorte VI do diário XLII, 09/04/08. Rodrigo – 10 anos, Lauro – 13 anos e a pesquisadora.)

A leitura não linear possibilitou também a formulação de hipóteses e exclusão dela por perceber que ela era falsa. A atividade propiciou reflexões, pois abriu espaço para dúvidas, incertezas, discussões:

Judith: alguém descobriu o que é aterro sanitário?

Fernando: eu só descobri que o aterro sanitário é o mercúrio.

Judith: não.

Rodrigo: o mercúrio não pode misturar com coisas tóxicas.

Lauro: não pode misturar na terra, não pode enterrar ele.

Juliana: Tem gente aí que não sabia o que era Faber Castell e descobriu com a leitura. Vamos tentar ler aí o que é aterro sanitário. O autor fala disso quando fala das lâmpadas fluorescentes.

Fernando: O que é inalada?

Judith: É quando você cheira, respira. O que é o aterro? A lâmpada foi colocada no aterro sanitário. Mas o que é isso? O que fizeram com a lâmpada?

Lauro: Jogaram fora.

Judith: Jogaram fora e jogaram no lugar errado. O aterro sanitário é um local aberto, afastado da cidade, em que se joga o lixo. Toda cidade tem um aterro sanitário. Vai ficar como pesquisa. Uberaba tem aterro e onde fica? Pode pesquisar perguntando, lendo ou na *Internet*. Nesses aterros têm toneladas e toneladas de lixo. No caso da lâmpada, quando é jogada no aterro e chove, a terra suga a água e como o aterro é próximo da zona rural acaba contaminando a terra que produz alimentos e a gente sofre as consequências, porque consumimos o alimento. (Recorte VII do diário XLII, 09/04/08. Fernando – 10 anos, Rodrigo – 10, Lauro – 13 anos, Professora Juliana e a pesquisadora.)

Sobre a linearidade, Kleiman (1999) afirma que ela está relacionada à prática da leitura via automatismos, não cria condições para que o aluno reconstrua o sentido global do texto. A proposta de atividade de uma leitura não linear possibilita que o aluno relacione o texto com o que ele já sabe, cria condições para que ele interaja com o autor e assuma uma atitude de expectativa prévia em relação ao conteúdo do texto. Kleiman (1999) acrescenta que quanto mais o aluno previr o conteúdo, maior será sua compreensão.

Sobre a atividade, a professora regente e os alunos relataram:

A leitura desenvolvida pelos alunos foi muito válida, pois através da leitura não linear eles compreenderam os assuntos abordados e inseriram nas explicações, conhecimentos já existentes do seu dia-a-dia para complementar e compreender melhor o texto. (Relato da professora Juliana, 09/04/08. Professora Juliana.)

Judith: como foi essa experiência de leitura pra vocês? Ler somente a primeira parte do parágrafo.

Lauro: mesmo a gente não lendo o parágrafo todo, deu pra gente entender.

Rodrigo: tinha várias palavras conhecidas. Foi ótimo. (Recorte VIII do diário XLII, 09/04/08. Lauro – 13 anos, Rodrigo – 10 anos e a pesquisadora.)

Os alunos afirmaram compreender o texto, mesmo sem tê-lo lido por completo. Quando eles relatam que havia no texto várias palavras conhecidas, penso que isso equivale a afirmar que havia um conhecimento prévio deles sobre o assunto tratado no texto.

Passo, agora, a registrar o que senti, ao trocar de papel com a professora: inicialmente, fiquei um pouco envergonhada, insegura por ser observada. Aos poucos, fui-me soltando e a aula foi fluindo. Depois, ouvindo a gravação e transcrevendo a aula percebi que falei demais, pois poderia ter aguardado ou instigado os alunos a falarem sobre o adubo, sobre o lixo que não pode ser reaproveitado, sobre os cuidados com o lixo que oferece riscos a quem o recolhe e sobre quem ganha a vida coletando lixo. Tentei mediar a atividade apresentando questionamentos, todavia apresentei, em algumas ocasiões, respostas prontas. Essa é uma postura difícil de mudar, mas não impossível, conseguir observar essa falha em nós mesmos, refletir sobre ela pode ser o início de um processo de mudança.

Vi como interessante essa questão de olhar para mim mesma, ao invés de olhar e criticar apenas as falhas do outro, seria importante que todo professor se tornasse um pesquisador de si mesmo.

3.1.2 A leitura de fachada

Tento, por meio da figura 4, ilustrar o que explicitarei no capítulo teórico, ou seja, que a leitura não se restringe à palavra escrita. Antes de lerem a palavra escrita, os alunos já fazem uma leitura do mundo e constroem conhecimento a partir dela, o que explica o título desta seção, a “leitura de fachada”, que passo a desenvolver agora.



Figura 4 Leitura

Fonte: http://www.leitura.gulbenkian.pt/vamos_ler/images/1pp.gif

Durante as interações entre professores e alunos com baixa visão nas aulas de leitura, percebi que os alunos realizavam uma leitura de fachada. Eles, assim como eu enquanto criança, “faziam de conta”, fingiam ler o texto e quando a professora solicitava que contassem a história lida com suas palavras, eles inventavam histórias diferentes daquela que tinham em mãos.

Refletindo sobre como essa leitura poderia ser o caminho para a leitura real, acredito que pelo fato de que a leitura de fachada não possibilitava a discussão entre os alunos, ela acabava por suscitar a necessidade da leitura real. Nesses casos, a professora regente de classe via a necessidade de trabalhar a leitura oral dos textos, pois, em algumas ocasiões, os alunos simplesmente fingiam que liam e, quando questionados sobre o assunto tratado no texto, eles inventavam algo que não tinha nada a ver com a situação. Talvez a professora estivesse buscando, na leitura oralizada, uma forma de homogeneizar a leitura, como se fosse possível:

Professora Tânia: Gosto de explorar o vocabulário, o sentido (recontar a história). Peço sempre a leitura silenciosa, mas depois a oralizada, porque os alunos costumam querer me enganar dizendo que leram quando na verdade não leram nada, apenas fingiram. (Recorte II do diário II, 22/08/07. Professora Tânia.)

Após a leitura a professora pediu que os alunos contassem a história para ela. O aluno Rodrigo contou uma história totalmente diferente do texto.

Depois que realizaram a leitura oral do texto, todos participaram da atividade de recontar a história lida. (Recorte II do diário IV, 22/08/07. Observação da pesquisadora.)

Depois da leitura oral, os alunos sempre mudavam de opinião e reestruturavam o que haviam falado antes. Isso me faz refletir sobre a questão da inferência. Será que os alunos não faziam inferência sobre a mensagem do texto a partir do título, a partir de imagens, quando estas se faziam presentes ou partindo de qualquer outro elemento do texto? Creio que o pensamento de Kleiman (1997) poderá contribuir para esse entendimento. A autora relata que outro aspecto, além de estabelecer objetivos para a atividade de leitura e que contribui para a compreensão, é a formulação de hipóteses, uma espécie de jogo de adivinhação. À medida que leitor lê, vai testando as hipóteses elaboradas; nesse sentido, o texto não é um produto acabado. Os alunos, nesse jogo de adivinhação, provavelmente elaboravam hipóteses a partir do título ou de outros elementos do texto e era no momento da leitura real que eles podiam testar essas hipóteses e mudar de opinião.

Quando os alunos tinham textos diferentes uns dos outros, eles não fingiam, liam os textos e compartilhavam as informações com a turma, alguns se valiam das imagens na reconstrução da história.

No decorrer da pesquisa, pude perceber que quando eles estavam de posse de textos diferentes uns dos outros, eles não faziam de conta que liam, ao contrário, eles liam e depois contavam a história sem inventar; algumas vezes, esqueciam-se de detalhes, mas, no geral, conseguiam realizar a atividade satisfatoriamente, ou seja, contar de forma coerente. Talvez por refletir que não compartilhavam o mesmo texto, portanto naquele momento a

interação era apenas entre eles e o autor. (Recorte III do diário IV, 22/08/07.
Observação da pesquisadora.)

Por outro lado, também despertou a minha atenção nas aulas de leitura o fato de que, em muitas ocasiões, principalmente aquelas em que os alunos tinham mais liberdade para participar, os textos discutidos tomavam um rumo completamente diferente do que estava programado. Por exemplo, discutindo um texto que trazia informações sobre meios de transporte, os alunos, antes do término do assunto, começavam a discutir sobre inclusão ou outros temas diferentes, relacionados à vida real. Esses acontecimentos me levaram a refletir se não seria uma forma de negar a leitura que lhes era imposta naquele momento. Como exemplo, apresento a aula observada e registrada no diário XXVII, que se iniciou com o assunto “a informação impressa”, passou pela utilização do caixa eletrônico e terminou com a física quântica.

Professor Pedro: Então minha gente, existe uma chamada física quântica e está por vir o computador quântico.

Alunos: Que isso?

Professor Pedro: Eu não sei se vocês já chegaram a algum lugar para lavar as mãos e colocaram a mão debaixo da torneira e ela abriu.

Sara: É só colocar a mão?

Professor Pedro: É e você tira, ela escorre um pouquinho e depois fecha. Quer dizer que não fica perdendo, você tá esfregando a mão naquele sossego todo não fica desperdiçando água.

Sara: Tem uma automática que você aperta, ela solta um pouco e depois fecha.

Professor Pedro: Então minha gente, essa evolução com o computador não tem como evitar. (Recorte III do diário XXVII, 04/10/07. Professor Pedro e Sara – 11 anos.)

Outro exemplo interessante foi a aula registrada no diário XXXII, que se iniciou com o assunto “a comunicação à distância” (*Internet*) e acabou dando mais ênfase ao serviço de transcrição que passaria a ser oferecido para os cegos pelas agências de correios, ou seja, as cartas em Braille seriam transcritas a tinta e, posteriormente, enviadas ao destinatário:

Professor Pedro: A comunicação à distância.

Lauro: Pela *Internet*.

Professor Pedro: Essa semana vocês tiveram aí pessoas falando sobre o cego...

Luciano: A carta em Braille. Caro Pedro, estou te contando a carta só pode dar até 10 folhas, sem envelopar. Por quê? Eles vão ter de ler a carta no centro de transcrição, mas tem que ter endereço. Eles levam, pesam, vai dar até 60 centavos ou mais, ela vai para BH eles transcrevem, passa para tinta, põe no envelope e manda. Eles vão transcrever não como o pessoal aqui, eles transcrevem numa folha normal e mandam. (Recorte I do diário XXXII, 18/10/07. Professor Pedro, Lauro –13 anos e Luciano – 12 anos.)

Professor Pedro: Esse cecograma⁹, você escreve uma carta Braille, põe no envelope e leva pro correio. E antigamente não pagava nada e agora tem que pagar.

Luciano: Mas não era transcrita.

Professor Pedro: Falar em emprego, cego, nesse caso seria forçar um emprego. Cego não escreve carta de jeito nenhum, você pega o telefone e faz uma ligação em minutos.

Judith: Vocês têm o laboratório com acesso à *Internet*, as pessoas hoje vão à *lan house*, pagam R\$1,00 e conversam 1 hora.

Luciano: Mas a carta é R\$0,60. (Recorte II do diário XXXII, 18/10/07. Professor Pedro, Luciano – 12 anos e a pesquisadora.)

Interessante notar no relato do aluno é o fato de que parece ser favorável à carta, o que pode estar relacionado com a exigência de inclusão, ou seja, se todos podem enviar cartas, por que o deficiente visual não pode fazê-lo? Cada pessoa faz a sua opção, tem autonomia para escolher o que melhor o atende.

⁹ Cecograma- correspondência isenta de tarifa, de peso até 7 Kg e impressa em relevo pelo sistema Braille (sistema cecográfico) para comunicação de deficientes visuais. É o objeto de correspondência de âmbito nacional ou internacional. (Informação disponível no site: http://www.correios.com.br/produtos_servicos/catalogo/internacionais/outros_servicos/cecograma_inter.cfm). Acesso em 12/12/07.

Professor Pedro: Eu tenho uma certa resistência ao vidente. Porque o vidente vem, se beneficia, depois encontra com a gente e não se manifesta. A prova que você pode pedir ledor ou prova em Braille. No caso de uma professora que tivemos aqui, que tem leitura brilhante, ela acha que não é bom o cego fazer uma prova em Braille. Em 81 fui fazer um concurso em SP, cheguei, fiz uma prova do tamanho de uma revista Brasileira.

Perde-se muito tempo. O vidente está lendo, marcando ao mesmo tempo. Agora, você tem que ter espaço para ler, ir à reglete até que acha a questão que vai seguir, isso para quem tem leitura boa, caso contrário é pior. Isso é que justifica a gente preferir o ledor.

Uma pessoa que tem uma leitura como a dessa professora, falar isso me dá uma insegurança maior. A mudança da pontuação, por exemplo, complicou o Braille. (Recorte III do diário XXXII, 18/10/07. Professor Pedro.)

No relato anterior, o professor manifesta-se a favor do apoio de um leitor em uma situação de concurso, por exemplo, pois o cego perde muito tempo no manuseio do material em Braille, que, geralmente, é volumoso e apresenta uma encadernação que dificulta o acesso. Em termos de números de página, um texto de uma página apenas, a tinta, transcrito em Braille, passa a ter três ou quatro páginas.

Em relação à mudança na pontuação, a Comissão Brasileira do Braille (CBB), realizou mudanças para aproximar o Sistema Braille da nossa escrita em tinta. De acordo com Spelta (2003), a CBB foi instituída pelo MEC - Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, tendo este Secretário como seu presidente e sendo constituída por mais oito membros, representantes de instituições de e para cegos. Os estudos realizados pela Comissão abrangem: a) Braille integral e abreviado da língua portuguesa e conhecimentos específicos de simbologia Braille usada em outras línguas; Simbologia Braille aplicada à matemática e ciências em geral; Musicografia Braille; Simbologia Braille aplicada à informática; Produção Braille (transcrição, adaptação de textos, gráficos e desenhos em relevo e impressão).

São objetivos da CBB, conforme Spelta (2003): 1) Desenvolver estudos necessários à adaptação do sistema Braille às diferentes grafias, acompanhando a evolução da língua portuguesa e criando as condições para o estabelecimento de uma grafia Braille unificada. 2) Constituir, para a definição e divulgação, mecanismos necessários a uma correta aplicação do sistema Braille, nomeadamente nos contextos

educacional e editorial, por meio de propostas de regulamentação referentes à utilização, ensino e produção de materiais. 3) Criar condições que permitam o apoio técnico às entidades responsáveis pela formação de professores e técnicos na utilização do sistema Braille. 4) Fomentar a cooperação nesta área com o restante da comunidade lusófona.

É importante considerar que as reformas na Língua Portuguesa e até mesmo no Sistema Braille não são pensadas levando em consideração o Sistema Braille. Os membros da CBB não são todos cegos, a maioria deles é vidente, portanto, prevalece sempre a opinião dos videntes. É por esse motivo que o professor deficiente visual relata ter uma certa resistência pelo vidente, pois a mudança de pontuação, por exemplo, foi pensada para facilitar a percepção do vidente em relação ao Braille, não foi pensada considerando-se a opinião da pessoa com deficiência visual.

3.2 Histórias de concepções de visão e de interação

Neste bloco, apresento as histórias de concepções de visão e de interação. As quatro primeiras: “O que vê a cegueira”; “A mulher que enxergava com as mãos”; “As limitações que a visão impõe”; e “Um olhar sobre a baixa visão” foram pensadas no momento da vivência da experiência e, com elas, busco refletir sobre maneiras diferentes de conceber a visão; já as seguintes, histórias de interação: “O toque” e “As transformações que ocorreram durante a composição do material documentário” surgiram no momento da vivência da experiência, “o toque”, e também no momento da leitura do material documentário, “as transformações que ocorreram durante a composição do material documentário”. Com elas, discuto o toque como uma forma de interagir no contexto estudado e também a interação como um processo que desencadeou as mudanças que aconteceram ao longo do processo de pesquisa.

3.2.1 O que vê a cegueira¹⁰

Optei pela figura das mãos para ilustrar o tema “O que vê a cegueira”, pelo fato de elas simbolizarem uma forma de visão para o deficiente visual cego.

¹⁰ É importante ressaltar que tomei emprestado de Belarmino (2000) a expressão “O que vê a cegueira” para ser utilizada como tema (título) desta história.



Figura 5 O que vê a cegueira

Fonte: miuis.blog.simplesnet.pt/archive/akt056.jpg

O texto seguinte é parte de uma história que ilustra o que vê a cegueira e serve de mote para dois temas: os dedinhos que lêem e as limitações que visão impõe. Este me levou a refletir que, enquanto sou limitada a enxergar com os olhos, a pessoa com deficiência visual “enxerga” com o corpo todo. No primeiro parágrafo da história, eu trago um pequeno resumo que eu mesma elaborei e, no segundo, eu repito fielmente as palavras escritas por Helen Keller, autora do texto¹¹.

A mulher que enxergava com as mãos

O que você olharia se tivesse apenas três dias de visão? Essa foi a reflexão realizada por Helen Keller, após questionar uma amiga vidente sobre o que observara de interessante após um longo passeio pelo bosque. Como a amiga

¹¹ A história pode ser encontrada na íntegra na Revista “Cérebro & Mente” edição de dezembro de 2002.

respondesse que “nada de especial” fora observado, Helen pensou como seria possível alguém caminhar durante uma hora pelo bosque e não encontrar nada digno de nota, pois ela, que não podia ver, apenas pelo tato encontrara centenas de objetos que lhe interessavam.

Helen disse sentir a simetria das folhas, a casca lisa de uma bétula ou o tronco áspero de um pinheiro. Na primavera, ela tocava o galho das árvores, na esperança de encontrar um botão, o primeiro sinal do despertar da natureza após o sono do inverno. Por vezes, quando tinha sorte, pousava suavemente as mãos em uma árvore e sentia o palpitar feliz de um pássaro cantando. Às vezes, seu coração ansiava por ver tudo aquilo, pois, se conseguia ter tanto prazer com um simples toque, quanta beleza poderia então ser revelada pela visão!...

Palavras de Helen:

“[...] eu, que sou cega, posso dar uma sugestão àqueles que vêem: usem seus olhos como se amanhã fossem perder a visão. E o mesmo se aplica aos outros sentidos. Ouçam a música das vozes, o canto dos pássaros, os possantes acordes de uma orquestra, como se amanhã fossem ficar surdos. Toquem cada objeto como se amanhã perdessem o tato. Sintam o perfume das flores, saboreiem cada bocado, como se amanhã não mais sentissem aromas nem gostos. Usem ao máximo todos os sentidos; gozem de todas as facetas do prazer e da beleza que o mundo lhes revela pelos vários meios de contato fornecidos pela natureza. Mas, de todos os sentidos, estou certa de que a visão deve ser o mais delicioso.”

A história narrada por Helen Keller leva-nos à compreensão da percepção do mundo por meio principalmente do tato e quando ela descreve o que pode perceber somente com o toque, sinto-me limitada por enxergar...

Como vidente, percebo que não valorizo meus outros sentidos e nem mesmo a minha visão. Fico limitada a observar tudo de maneira superficial. Tenho, às vezes, a sensação de que eu vejo, mas não enxergo e os deficientes visuais não vêem, mas enxergam mais que eu.

É como se vivêssemos uma perspectiva etnocêntrica de visão e o ensino fosse baseado nessa perspectiva, nós, videntes, é que sistematizamos o ensino, ou seja, exploramos o mundo de maneira superficial por meio da visão, isolamos nossos outros sentidos, privamo-nos de viver experiências significativas concretas, contentamo-nos

com a abstração e assim, construímos conhecimentos baseados na superficialidade e na abstração. Compreendemos a nossa forma de ver e interpretar o mundo como sendo única e esse pode ser, talvez, o nosso maior erro. Seria interessante imaginarmos como seria a vida e o ensino, se sistematizados pelos não videntes... Creio que o conhecimento seria construído com base na vivência de experiências, nossos sentidos trabalhariam integrados para a percepção do mundo. Substituiríamos a concepção de visão etnocêntrica de “ver com os olhos” por uma concepção de visão múltipla, ver com todos os sentidos: a visão olfativa, a visão auditiva, a visão tátil, a visão gustativa, conforme Belarmino (2000), todos “os órgãos de ver” espalhados pelo nosso corpo entrariam em ação.

Ainda de acordo com Belarmino (2000), pensar a cegueira como uma forma de visão equivale à destruição de todos os entraves culturais e sociais que, ao longo da história do homem, mantiveram-se relacionados a essa limitação física e repercutiram, muitas vezes de forma desastrosa, nos processos pedagógicos dessas pessoas, bem como na sua inserção na sociedade. A autora acrescenta que pensar na cegueira como uma forma de visão pode servir para juntar as diferenças ou para apartá-las. Nesse sentido, seria interessante que expandíssemos nosso modo de ver, ao invés de impor às pessoas cegas a nossa forma de ver o mundo.

Na próxima história, relato uma experiência que me fez refletir sobre a minha maneira de ver o mundo.

3.2.2 As limitações que a visão impõe

Escolhi a figura 6 para ilustrar esta história, porque foi assim que me senti quando vivi a experiência, com todos os outros sentidos escondidos atrás de um tecido grosso, limitando-me apenas a observar com os olhos e de maneira superficial.



Figura 6 - Olhos

Fonte: img.olhares.com/data/big/144/1449778.jpg

Houve uma ocasião em que os alunos estavam lendo um texto que trazia informações sobre os primeiros meios de transporte. Apareceu no texto a palavra “carroção” e o professor explicou que o carroção equivale a mais ou menos quatro carroças que são puxadas por bois, mas as rodas são diferentes da carroça convencional. Na ocasião, o professor perguntou-me:

Pedro: Judith, você já deve ter visto uma carroça...

Judith: sim, até já andei de carroça.

Pedro: você poderia descrever?

Judith: nossa... não... Nunca prestei atenção, apesar de ter andado em uma.

Luciano: uma carroça tem dois varões onde na ponta é preso no cavalo e no final na carroceria. Atrás tem um eixo com suspensão, em cima do eixo tem a carroceria com banco para o condutor e em baixo as rodas. Na frente tem uma riata que é presa no varão, no cavalo e na carroça. A corrente vai da riata até a carroceria. Pela riata o cavalo é preso no varão e as cordas são as rédeas.

Judith: Como que você aprendeu tudo isso?

Luciano: quando eu quero conhecer alguma coisa, eu peço pra minha mãe comprar uma miniatura, daí eu conheço pelo tato e depois eu vejo o objeto de verdade. (Recorte I do diário XXIII, 27/09/07. Professor Pedro, Luciano – 12 anos e a pesquisadora.)

Com essa experiência, percebi que eu utilizo mal minha visão. Algumas vezes, durante as discussões sobre os textos trabalhados, havia muitas descrições de objetos que eu era incapaz de fazer, apesar de ter visto o objeto antes. Senti-me envergonhada, pois não só vi uma carroça como também já andei em uma, todavia fui incapaz de descrevê-la. Eu, que enxergava, aprendi com os deficientes visuais sobre objetos que eu já vi, mas na realidade nunca enxergara. Por isso, parei para pensar e percebi que a minha visão me limita. Pelo fato de enxergar, tudo passa a ser muito comum, nada merece atenção especial, os detalhes não importam. Para que prestar tanta atenção ao que posso ver na hora em que quiser? Talvez eu pensasse assim ou nem pensasse sobre isso, antes do período em que me dediquei a compor o material documentário para a pesquisa.

Conviver com os deficientes visuais, não como professora, mas na visão de pesquisadora e participante da pesquisa ao mesmo tempo, fez com que eu percebesse que eles enxergam com o corpo todo, agora, mais que antes, a escolha do título desta dissertação “a leitura do mundo por meio dos sentidos” parece-me bastante pertinente.

Os deficientes visuais são capazes de identificar as pessoas pela voz, pelo cheiro, pelos passos, pelo toque das mãos, enquanto a maioria de nós, videntes, limitamo-nos à visão.

O professor Pedro, professor da turma em que aconteceu a experiência da carroça, enxergou até os dezoito anos e perdeu a visão devido a glaucoma, doença que atinge o nervo óptico e envolve a perda de células ganglionares da retina num padrão característico de neuropatia óptica que pode progredir para cegueira. Na opinião dele:

Os videntes não prestam muita atenção ao que vêem. Na roça, plantas que eu conhecia bem, hoje busco na memória e tento visualizar, mas não consigo de maneira satisfatória. Esse relapso é fruto do mau uso que fiz da visão, sem procurar fazer uma filmagem duradoura do que via. Isso porque passei a prestar mais atenção depois de cego. (Recorte I do diário XIV, 13/09/07. Professor Pedro.)

Foram inúmeras as ocasiões em que os alunos eram nossos pares mais experientes, eles ativavam seu conhecimento de mundo nas atividades de leitura. Os recortes seguintes, realizados dos diários, ilustram bem o que expus neste parágrafo:

E os primeiros transportes? O professor perguntou.

Foram de tração animal, carros de boi, burros de carga e carroças... Luciano falou. (Recorte I do diário XXXIII, 27/09/07. Professor Pedro, Luciano – 12 anos.)

Apareceu um vocabulário que eu e o professor Pedro desconhecíamos. Aqui nosso par mais experiente foi uma aluna cega que viveu na zona rural quando era pequena.

Ela explicou que candeeiro é o ajudante do carreiro, que tem muito trabalho para organizar os bois numa junta para carregar o carro. Falou de junta, canga, cambão... E foi explicando. A junta de boi depende da carga (dois, três bois...). Perguntei o que era canga. Ela explicou... É um pedaço de pau resistente que usa no pescoço do boi para ligar um boi ao outro.

E o cambão? Perguntei.

Liga uma canga na outra, dando distância.

E o canzil? Perguntamos...

Sara continuou explicando... (Recorte II do diário XXIII, 27/09/07. Sara – 11 anos, Professor Pedro e a pesquisadora.)

Objetos desconhecidos por alguns alunos e que eram citados em textos, por exemplo, puderam ser compreendidos por meio de comparações e associações:

Sara disse que não conseguia imaginar como era um navio.

Joel: “Lembra do navio que tinha na salinha?” “Lembro, um grande, de madeira”. “Então, é igual” falou Joel. “Era um navio de madeira com meio metro de altura e largura, com várias janelas” Judith “Ah é, dá mais ou menos uma idéia”. Disse Sara.

Depois surgiu o assunto do vagão. “Professor, sabe como eu imagino um vagão? Imagino tipo uma casa, mas de roda. O vagão é como um retângulo.” Lauro. “Eu não consigo imaginar um vagão”. Disse Sara. Tentei explicar: “Sara, você conhece um ônibus?” “ Sim.” “Então, um vagão é como se fosse

um ônibus, mais ou menos do mesmo tamanho, tem assentos e é preparado para andar sobre trilhos.” “Ah sim, entendi”.(Recorte III do diário XIV, 13/09/07. Sara – 11 anos, Joel – 11 anos, Lauro – 13 anos e a pesquisadora.)

Os alunos demonstraram que deficiência visual, como muitas pessoas pensam, não é sinônimo de incapacidade. Eles têm conhecimento de mundo, realizam associações, fazem inferências, elaboram hipóteses, nem sempre concordam com tudo, são questionadores, curiosos, críticos e lêem o mundo de diversas formas, quando lhes são oferecidas oportunidades, eu arrisco afirmar que quando eles não tem essa oportunidade eles são até capazes de criá-la como foi discutido na história “A leitura de fachada”.

3.2.3 Um olhar sobre a baixa visão

A primeira figura localizada abaixo e à esquerda ilustra a visão normal e todas as outras nos dão uma idéia de como podem enxergar as pessoas com baixa visão, sendo que é possível acontecer alterações, por exemplo, visão apenas superior, visão apenas nas laterais ou em somente em uma delas, entre outras possibilidades.

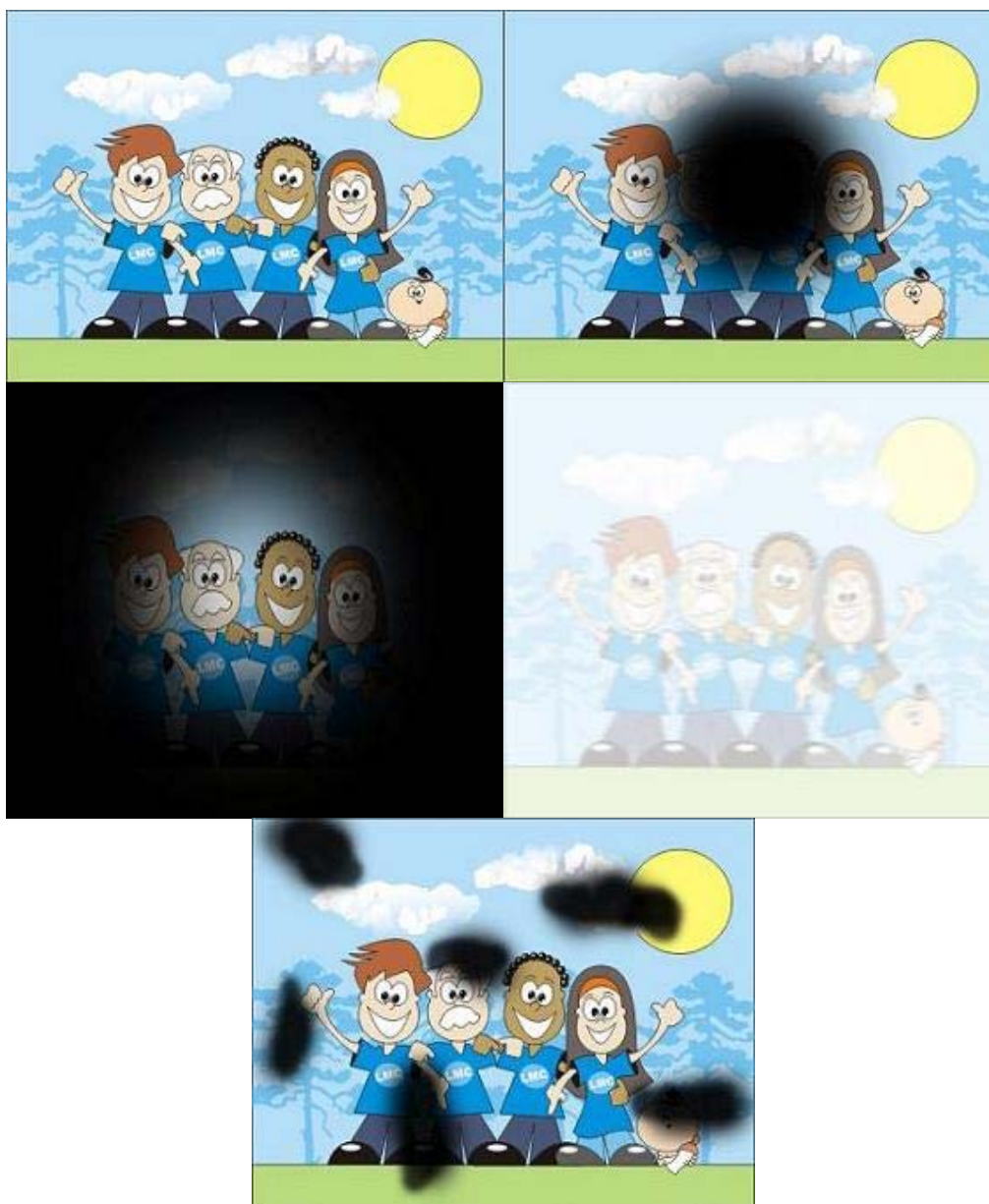


Figura 7 - Baixa visão

Fonte: www.lardasmocascegas.org.br/bv.htm

Para discutir a baixa visão, relato uma história vivida como professora avaliadora da visão funcional e estimuladora visual de pessoas com baixa visão:

A história de Samuel

O ano foi 2001, Samuel chegou à escola com um ano e meio de idade, acompanhado da mãe que trazia consigo um relatório oftalmológico que indicava a necessidade de estimular a visão residual. Ele mal caminhava, pois sentia muita insegurança, por não conseguir enxergar os obstáculos do ambiente. Estava sempre no colo da mãe, era a maneira pela qual se sentia

seguro. Então, foi no colo dela que eu comecei a observar a reação dos olhos dele frente aos estímulos que eu apresentava.

Eu tinha sempre em mãos objetos coloridos ou iluminados: bolas, pandeiros, copos que eu utilizava para colocar sobre uma lanterna, brinquedos diversos. Mostrava os objetos à criança na posição central, na periferia da visão e, inicialmente, não obtive respostas. Trabalhava em ambiente com iluminação artificial ou com a sala completamente escurecida para estimular a percepção luminosa, nesse caso eu utilizava a lanterna com o copinho para não agredir os olhos.

Samuel comparecia à escola uma vez por semana e participava de sessões de estimulação de 45 minutos. Nas três primeiras semanas, ele não respondeu aos estímulos. Fiquei preocupada, mas continuei estimulando. Foi ao final da quarta semana que passei 45 minutos pensando em como falar à mãe a respeito das minhas preocupações, que talvez não houvesse resíduo visual a ser estimulado. O tempo já havia vencido, de repente chamei a criança pelo nome e fui aproximando-me, ao mesmo tempo em que cantava uma canção. Da canção eu não recorro, todavia aquele momento ficou registrado em minha memória, pois quando me aproximei da criança que estava no chão apoiando-se nas pernas da mãe, percebi que ela voltou os olhos para cima e sorriu para mim. Esqueci-me do tempo e peguei o material, como se aquele dia fosse o nosso primeiro encontro. Recomecei, apresentei os objetos na posição superior e houve resposta a todos os estímulos. Chorei, chorei muito e agradei por aquele momento e pela paciência que tive. A mãe se emocionou junto comigo e até assustamos a criança com a nossa comemoração.

Passaram-se alguns meses, dez meses mais ou menos, e eu estava encaminhando Samuel pela mão, para que ele, apoiado no corrimão com a outra, pudesse subir as escadas e acessar o andar superior da escola. Ele parou, abaixou-se e com as mãos tocou a faixa amarela da escada e perguntou: “o que é isso, tia?” A escada era cinza escuro e tinha faixas amarelas na ponta de cada degrau. Essa é uma adaptação que ajuda as pessoas com baixa visão a descer e subir escadas com um pouco mais de segurança, pois possibilita visualizar o degrau devido ao contraste. Foi assim que percebi que Samuel estava conseguindo utilizar a visão inferior, ou seja, ele não tinha somente visão superior preservada, o que é raro acontecer, mas possível, ele tinha também visão inferior.

A visão de Samuel, assim como a de muitas pessoas com baixa visão que chegam ao serviço de estimulação visual, parecia estar adormecida e despertou com a estimulação. Seria interessante e sinto que até importante que as pessoas soubessem que nem todas as crianças nascem enxergando, mas muitas pessoas consideradas cegas podem aprender a ver. Atualmente, em 2008, Samuel já consegue locomover-se com independência em ambientes internos e está aprendendo na aula de Orientação e Mobilidade a utilizar a bengala longa para posteriormente se locomover em ambientes externos. Ele está freqüentando a escola e começou a ter contato com a palavra impressa em tinta ampliada conforme sua necessidade, iniciou também a aprendizagem do Sistema Braille, pois o resíduo visual dele não é suficiente para leituras prolongadas.

A leitura, para crianças com baixa visão, pode vir a ser um exercício de tortura, caso o aluno não seja respeitado em suas limitações e necessidades. Mesmo com recursos adequados, durante as atividades de leitura, pude perceber que a maioria dos alunos demonstrava cansaço visual. Eles começavam a esfregar os olhos, ficavam inquietos na carteira, apresentavam olhos vermelhos, lacrimejantes ou chegavam a ficar sonolentos. Nesse momento, era preciso dar uma pausa na atividade para não correr o risco de estresse visual.

Os alunos com baixa visão demonstraram cansaço visual após mais ou menos 30 minutos de fixação (olhos vermelhos, lacrimejantes, piscar em excesso). São necessários momentos de descanso ou o aluno pode sofrer um estresse visual. (Recorte I do diário I, 21/08/07. Observação da pesquisadora.)

Outra atividade que exige fixação e também pode cansar são as atividades de colorir, mas há momentos em que são importantes para se estimular a visão, todavia é importante que haja cuidado com o tempo, com um limite máximo de 20 a 30 minutos. No contexto pesquisado, os alunos recebiam os materiais com ampliação adequada da fonte, no contraste ideal, ou seja, havia aqueles que necessitavam de fonte 28 em negrito, outros precisavam da ampliação 30 sem negrito, com diferentes espaços entre linhas, outros já conseguiam utilizar xerox ampliado. O material era produzido quase que exclusivamente para cada aluno e esse é um diferencial que pode interferir no desenvolvimento da leitura, pois proporciona a utilização da visão com o máximo de conforto. Além do material citado, todos os alunos utilizavam cadernos especiais com pauta ampliada e reforçada e também lápis com melhor contraste (3b ou 6b). Durante

atividades de leitura, também percebi que alguns alunos se perdiam, então, sugeri que eles utilizassem uma régua para guiar a leitura, não com o objetivo de que fizessem leitura linear, palavra por palavra, mas para que não se perdessem em meio a tantas palavras juntas que algumas vezes os confundiam devido à dificuldade visual.

Havia ocasiões em que a visão dos alunos também oscilava de acordo com o estado emocional, o que pude observar conforme o relato de um aluno:

"Nossa senhora, tia, não tô vendo nada direito". O aluno Léo reclamou o tempo todo, queria ir embora. (Recorte II do diário I, 21/08/07. Léo – 15 anos.)

Essa oscilação pode fazer com que a visão fique flutuante, isto é, ora o aluno vê bem, ora não, e algumas vezes pode não ver nada. Na ocasião, o aluno estava ansioso demais, com vontade de voltar para casa. Outras vezes, percebi que alguns alunos apresentavam dificuldades na visão de detalhes, o que acarretava dificuldades no reconhecimento das letras. Nesses casos, eles confundiam "C" com "G"; "E" com "F". Durante as atividades, percebi além das dificuldades com os detalhes, também a dificuldade com a falta de contraste, pois letras ou números sem contraste com a mesa ou com a parede representavam dificuldades, bem como a utilização de cola branca em papel branco.

Também despertou minha atenção o tempo na execução das tarefas. Como exemplo, destaco uma passagem em que os alunos tinham de observar, entre cinco formas, duas que fossem iguais à figura que estava em destaque. Eles levaram de vinte a trinta minutos para executar uma tarefa que geralmente as crianças sem problema visual fazem em segundos. O tempo também era maior em atividades de colorir, pois exigia fixação do olhar por mais tempo e acabava por causar cansaço.

No contexto de pesquisa, os alunos não realizavam cópia do quadro de giz. Todos recebiam o material impresso, pois nenhum deles conseguia enxergar à distância. É comum alunos com baixa visão apresentarem dificuldades para realizar cópias do quadro e, geralmente, na escola para videntes, os professores não compreendem essa limitação e cobram esse tipo de atividade. As cópias podem ser substituídas por gravações, os trabalhos podem ser digitados em computador, evitando cansaço. A sala

de aula pode ser o melhor espaço para observar os alunos com baixa visão e aprender como trabalhar com eles.

3.2.4 O toque na sala de aula

Mais uma vez, as mãos simbolizam um órgão de ver o mundo, uma possibilidade de visão.



Figura 8 – O toque

Fonte: <http://deficiencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1038927219>

Eu te toco

Tu me tocas

Nós nos tocamos

E Pelo toque interagimos com o outro

e com o mundo

Pelo toque nos conhecemos fisicamente

E desenhamos com a ponta dos dedos

a imagem que os olhos não podem ver

O toque nos proporciona diferentes sensações:

a repulsa, o aconchego, a temperatura, a suavidade, a grosseria...

Também pelo toque percebemos a vibração do som

É possível ouvir apenas com a ponta dos dedos

E também perceber o detalhe dos movimentos...

Um simples toque e uma multiplicidade de sensações...

(ALMEIDA, J. 2008)

O toque tem um papel fundamental na vida das pessoas. É por meio dele que, muitas vezes, podemos expressar o que estamos sentindo: quando fazemos carinho, quando batemos, quando abraçamos etc. O contato de pele com pele tem a possibilidade de transmitir mensagens ao outro, sobre como estamos emocionalmente. É por meio do toque que as pessoas cegas conhecem as pessoas, compreendem movimentos, interagem com o outro. No contexto de pessoas com deficiência visual o toque é fundamental.

Isa estava trabalhando com um material de montar que simula a cela Braille (espaço da reglete em que são perfurados os seis pontinhos). Aproximei-me e fui contando com ela as peças que estavam encaixadas, para isso coloquei minha mão sobre a dela e começamos a explorar o material... Tiramos e recolocamos as peças. (Recorte I do diário XXI, 25/09/07. Isa – 6 anos e a pesquisadora.)

A professora tocou nos braços, na mão e na testa da aluna Margarida para observar se ela estava com febre. Rogério repetiu os gestos da professora. Interessante que eles se tocam e o toque não incomoda. (Recorte I do diário XXIX, 05/10/07. Margarida – 9 anos, Rogério – 10 anos e a Professora Luciana.)

Enquanto a professora questionava sobre a localização, ela se posicionou atrás da aluna, segurou os braços dela abertos e questionou sobre a localização de outros alunos. (Recorte I do diário XXXVI, 23/11/07. Professora Luciana e a aluna Sandra – 13 anos.)

Há algum tempo que não atuo com grupos de deficientes visuais, trabalho com adultos em horários individuais; talvez por esse motivo, surpreendi-me observando o toque. Os alunos tocam os cabelos uns dos outros, do professor, tocam os rostos, enfim eles se tocam o tempo todo. No contexto pesquisado, o toque é muito comum e não

incomoda; já no contexto da escola para videntes, não há interação por meio do toque, ele incomoda, inclusive chama a atenção. Há um olhar de incômodo do outro, quando o deficiente visual toca o braço do vidente na altura do cotovelo para se locomover com o auxílio dele, por exemplo. Na escola para videntes, o toque parece até proibido. Se ele já existiu, atualmente, encontrar-se evadido desse espaço.

Os recortes a seguir exemplificam a interação pelo toque, as aulas foram programadas para que se trabalhasse esquema corporal, pois a professora percebeu que os alunos desconheciam o próprio corpo. Mas, não significa que o toque só acontece nessas ocasiões, ele está presente o tempo todo:

Isa na interação com a professora Cláudia quis trocar no joelho dela também

"Cadê seu joelho, tia?"

"Esse é seu braço? tocando no braço da professora."

(Recorte II do diário XIII, 12/09/07. Isa – 6 anos e a Professora Cláudia.)

Durante a aula, foram exploradas algumas canções que falavam de movimentos com o corpo que os alunos imitavam e, no desenvolvimento dessas atividades, nós, professores videntes, posicionávamo-nos atrás deles para que pudessemos mostrar, por meio dos movimentos do nosso corpo, como eles iriam realizar os movimentos.

Em uma das filmagens realizadas, foi possível perceber a satisfação dos alunos em realizar o movimento de forma coordenada e também foi possível perceber a falta dessa coordenação, quando não havia orientação pelo toque.

No contexto pesquisado, os alunos e professores necessitam muito do toque, é por meio dele que são trabalhadas técnicas de auto-proteção em Orientação e Mobilidade, atividades relacionadas à vida diária, como ensinar a torcer a roupa ou lavar a louça, por exemplo. Nesses casos, o professor se posiciona atrás do aluno e, tocando-o nas mãos, consegue mostrar como o movimento é realizado na execução da tarefa.

O toque é também essencial no trabalho com o surdo-cego. As duas histórias de Helen Keller, “A mulher que enxergava com as mãos” neste capítulo e também a história sobre a sua vida, que foi narrada no capítulo teórico, demonstram como foi possível conhecer o mundo, as pessoas, aprender a ler, escrever e até a pronunciar palavras, apesar da surdez e da cegueira. Em geral, é por meio do tato que o surdo-cego percebe o mundo. Mas, há outras possibilidades, se pensarmos na visão como um múltiplo, como discutido no tema “O que vê a cegueira”.

3.2.5 As transformações que ocorreram durante o processo de composição do material documentário

É interessante observar pela figura 9 que a borboleta é inicialmente uma lagarta que passa por fases, transformações até virar uma linda borboleta que encanta a todos com sua beleza, por isso escolhi a imagem da metamorfose da borboleta para ilustrar as transformações que ocorreram durante a composição do material documentário.



Figura 9 - transformação da borboleta.

Fonte: joaobosco.files.wordpress.com/2007/05/bitmap-...

Cheguei ao contexto de pesquisa com a cabeça fervilhando de dúvidas e também a preocupação de como seria recebida. Timidamente, iniciei um processo de observação que, aos poucos, foi cedendo espaço a reflexões, aprendizagens e transformações. Na escrita dos diários, sentia-me incomodada por algumas vezes criticar a prática dos professores e omitir deles o que eu pensava sobre essa prática. Assim sendo, passamos a conversar e refletir sobre o que acontecia em sala de aula e o que poderia ser modificado. A primeira discussão foi sobre a exclusão, era o que mais me incomodava. Com muito cuidado, depois de três dias de observação em sala de aula, falei à professora sobre a exclusão dos alunos cegos das atividades que eram programadas apenas para os alunos com baixa visão. A professora explicou que era difícil dar atenção a todos os alunos, pois a maioria deles era dependente até para ir ao banheiro. Mas ela

tinha consciência de que precisava mudar e pensar atividades para todos. Discutimos a necessidade de um monitor na sala de aula e a professora conseguiu uma por uma hora todos os dias, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento das tarefas. Também comecei a colaborar e interagir com os alunos excluídos. Uma das alunas não estabelecia diálogo com ninguém, falava o tempo todo consigo mesma como se fosse sua mãe, dava broncas, fazia voz de zangada. Então comecei a conversar com ela. Citei os nomes das pessoas que estavam na sala e sugeri que ela falasse conosco:

Aqui na sala tem a tia Maria, a tia Judith, a Ana, a Lara, o Léo.

“Por que você não conversa com a gente, Isa?” Perguntei. Ela respondeu: “O quê?” “Diz pra gente o que você está falando aí”. Eu insisti. (Recorte I do diário XVII, 18/09/07. Isa – 6 anos e a pesquisadora.)

Na aula seguinte os alunos estavam executando atividades relacionadas ao dia da árvore. Coloriram, recortaram, colaram flores e frutos. Isa solicitou: “Tia, quero colorir”. Ela recebeu papel e giz de cera. Coloriu a folha toda, bateu, sentiu o efeito do giz no papel e depois disse: “toma, tia, acabei.” Depois de entregar o trabalho ela falou à professora: “Tia, me dá um livro? Eu quero ler.” A professora entregou sete livrinhos infantis à tinta. A aluna abria, fechava, cheirava, bateava. Aproximei-me e pedi para ler uma história para ela, mas, como não tinha o hábito de parar para ouvir histórias, conseguiu ouvir por pouco tempo. (Recorte I do diário XXI, 25/09/07. Isa – 6 anos, Professora Maria e a pesquisadora.)

“Sabe quem pois fralda na Vitorinha?” Isa perguntou e respondeu:

“ É eu.”

“Quem é a Vitória.” Eu perguntei.

“É a nenê.”

“É sua filhinha?”

“É.”

(Recorte I do diário XXV, 02/10/07)

Isa perguntou: Cadê a dona Ana que ta chorando?

Professora Maria: ta ali. Hoje a Ana está doente e chorando sem parar.

Isa: Dona Ana ta chorona, tadinha! (Recorte II do diário XXV, 02/10/07. Isa – 6 anos, Ana – 12 anos, Professora Maria e a pesquisadora.)

Nos diálogos acima, percebemos outra transformação que aconteceu durante a pesquisa. A aluna Isa foi mudando sua maneira de ser começou a interagir com o outro, estabelecer diálogo, perguntar e responder, mudou suas ações. Não ficava mais o tempo todo jogando os objetos para ouvir o barulho ou falando consigo mesma. Penso que essa transformação aconteceu devido à interação. Outra mudança partiu dos momentos de reflexão com uma das professoras que, durante atividades em que lia histórias para os alunos, solicitava que eles colorissem cenas relacionadas à história. Tentei refletir com ela sobre o que pode ser explorado nesse tipo de atividade: os acontecimentos, a interpretação, relação deles com nossas atitudes e comportamentos. Não basta ler e pedir para colorir uma cena relacionada, é importante observar, por exemplo, se as crianças compreenderam a história, se conseguiram estabelecer sentido à atividade. O mesmo acontecia com as canções, os alunos cantavam, mas nem sempre as canções eram exploradas de maneira que possibilitasse perceber se a letra fazia sentido para o aluno:

Depois de Terezinha de Jesus, tocou! “Boi da cara preta”. Todos acompanharam. Achei interessante a Clara demonstrar medo quando a na música diz “pega essa menina que tem medo de careta”. Então perguntei: “Clara, você conhece o boi?” “Eu não, tia”. Foi a resposta. Isso me incomodou. Como é que fica a interpretação? O que será que ela imagina que seja um boi? Penso que as canções podem ser melhor exploradas, eles podem conversar sobre o que a letra diz, se é algo real ou não e muito mais... (Recorte IV do diário I, 21/08/07. Clara – 9 anos e a Pesquisadora.)

Além de refletir com a professora, programamos juntas uma aula para trabalhar com uma história, troquei de papel com a ela e trabalhei com os alunos, assim, pude mostrar na prática o que havíamos refletido. Foi interessante, no início fiquei constrangida e imaginei que os professores talvez tivessem passado pelo mesmo sentimento quando iniciei a composição do material documentário para a pesquisa, mas a aula aconteceu e o constrangimento foi desaparecendo. Fomos para o laboratório de informática no dia combinado. Eu havia conseguido um girassol, uma abelha e uma lagarta para que os alunos pudessem manusear e observar as personagens da história,

mas quando colocamos o CD, os alunos viram outro título de história e se interessaram por ela. Tive de esquecer o material selecionado, a história do girassol eles ouviram, mas não gostaram. Era a história de um girassol que imaginava que todos se aproximavam dele com a desculpa de fazer amizade, mas com a intenção de tirar algum proveito dele. Isso o aborrecia, todavia, sentido-se solitário, acabou cedendo e mudando sua maneira de pensar sobre os outros e assim, ficou amigo de todos.

A história escolhida pelos alunos era sobre Lilito, um caracol (ver pp. 156, 157). Depois tentei explorar a história com perguntas, sem dar respostas prontas, a professora também participou. Nesse dia, quem deu respostas foi a aluna mais tímida da sala, uma que quase nunca participava, fazia tudo, mas estava quase sempre calada.

Professora Maria: Quem era o Lilito? Que bichinho que ele era? Ele era um bichinho que faz assim ó (imitando o rastejar com o dedo), um bichinho que entra num lugar, que entra devagar, bem devagarzinho.

Pesquisadora: Que carrega sua própria casa nas costas.

Lara: Preguiça.

Pesquisadora: Não.

Professora Maria: Ele não tinha preguiça, ele era devagar.

Pesquisadora: Põe o Lilito pra ela ver quem era ele.

A professora colocou no computador e disse:

Professora Maria: Um caracol. Ele era diferente porque ele era devagar, tá vendo?

Como os alunos ouviram e viram as ilustrações da história do girassol e eu perguntei a eles:

Pesquisadora: Qual a história que vocês mais gostaram?

Lara: Do menino que não conseguia aprender.

Pesquisadora: Por que ele não conseguia aprender?

Lara: Porque ele era devagar e não era igual os outros meninos.

Pesquisadora: E aí?

Lara: Aí ele mudou de sala. Nenhuma professora gostou dele.

Pesquisadora: Por que não gostaram dele?

Lara: Por que ele era devagar demais. Ele e os menino.

Pesquisadora: Mas aí eles mudaram de sala e o que aconteceu quando eles mudaram de sala?

Lara: Os meninos chamavam ele de pamonha.

Pesquisadora: É, chamavam eles de pamonha porque eles eram devagar, mas e aí? Eles mudaram de sala e o que aconteceu quando eles mudaram de sala?

Lara: Outra professora deu aula pra eles.

Pesquisadora: E como era essa professora?

Lara: Ela era diferente.

Pesquisadora: Mas diferente por quê?

Lara: Porque ela era bicho.

Pesquisadora: Que bicho que ela era?

Lara: Não lembro.

Pesquisadora: Quem lembra que bicho que era a professora? Você lembra Ana?

Professora Maria: Qual era o nome da professora? Dona... Dona Lúcia. Mas ela era um bichinho. Que bichinho que era?

Silêncio na sala...

Professora Maria: Lembra não? Um bichinho que arrasta assim ó igual cobra. Só que é menor que cobra, é pequenininho.

Pesquisadora: A gente encontra quando a terra está molhada.

Professora Maria: Encontra na terra. Serve para pescar. Mi... Minhoca. Ela era minhoca, não era?

Lara: Era.

Pesquisadora: E eles gostaram de estudar com a dona minhoca?

Lara: Gostou.

Pesquisadora: Por que eles gostaram?

Lara: Porque ela ficava contando historinha pra eles.

Pesquisadora: O que eles aprenderam com ela e com as historinhas?

Lara: Que tem uns que são diferentes.

Pesquisadora: E porque eles são diferentes?

Lara: Não sei.

Pesquisadora: Não sabe? Você é igual a Milla?

Lara: Não.

Pesquisadora: Eu sou igual a você? Eu sou igual à tia Marisa?

A aluna ficou calada... Apenas balançou a cabeça negativamente.

Pesquisadora: Todo mundo é diferente. Falaram na história que cada um tem seu ritmo. Uns aprendem mais depressa, outros demoram mais um pouquinho, mas todo mundo...

Lara: Aprende.

Pesquisadora: Todo mundo aprende, todo mundo é capaz de aprender. A gente tem que respeitar o tempo das pessoas, não é?

Lara: É. (Recorte I do diário XXXVII, 27/11/07. Professora Maria, Lara – 12 anos, Ana – 12 anos e a pesquisadora.)

Interessante que a história despertou mais essa aluna, os outros ouviram, viram os desenhos, mas não quiseram falar. Lara, em particular, é uma aluna que tem, além da deficiência visual, um comprometimento motor e também na fala. É lenta na execução das tarefas e também para falar, mas nesse dia ela nos surpreendeu. Além de todas essas mudanças, outra digna de nota aconteceu com outra professora. Ela sempre levava textos com histórias fictícias para os alunos discutirem, então refleti sobre a necessidade de textos com situações reais.

A reflexão ocorreu depois de uma aula em que a professora trabalhou com a seguinte história: “O coelho Cambalhota” “A história falava de um coelho que se chamava Cambalhota e era triste por não ter amigos. Então desenhou um coelho e deu-lhe o nome de Bolota. Eles faziam tudo juntos, brincavam, se alimentavam. Quando foram tomar banho Bolota desapareceu e Cambalhota chorou por isso”.

Como a atividade foi somente de reconstrução do texto, sugeri à professora que perguntasse aos alunos o que eles fariam se não tivessem amigos. Eles responderam que desenhariam um boneco. Daí ela continuou... “Mas não tem outro jeito?” Eles começaram a falar de situações reais: que se aproximariam, que conversariam, que chamariam o outro para brincar etc.

Outra sugestão foi explorar a pergunta para a produção de um texto. Eles não gostaram. Então, perguntei: “O que você faria se não tivesse amigos?” Eles foram dando respostas à pergunta, então dissemos que aquelas respostas eram textos e que era só passar pro papel. Assim fizeram e depois leram o que escreveram.

Os alunos têm uma idéia de que algo pra ser texto tem ser aquela coisa grande, com várias linhas. Conversamos sobre isso com eles e dissemos que tudo que falamos é um texto. A diferença é que falar e escrever são atividades diferentes. Escrever exige mais atenção, temos de evitar a repetição de palavras, escrever de forma clara e objetiva para que sejamos entendidos, prestar atenção no início de um parágrafo, na utilização de letra maiúscula etc.

Pesquisadora: Em sua opinião, a interação entre você e seus alunos contribuiu para o desenvolvimento da leitura?

Professora Tânia: Eu sempre me preocupo se estou fazendo certo ou não. Acho que contribuí pouco.

Pesquisadora: Há vários pontos positivos em seu trabalho: a programação, seleção da atividade; a conversa com os alunos, instigando-os a falar, a questão da socialização de idéias, o compartilhar de diferentes opiniões; a ampliação para questões relacionadas à amizade. Mas há um ponto negativo, ou seja, senti falta de uma situação real nas suas aulas, por isso sugeri a pergunta relacionada aos alunos. Gostaria de ver a interação com uma situação real. (Recorte I do diário XVIII, 19/09/07. Professora Tânia e a pesquisadora.)

A partir dessas reflexões, a professora passou a selecionar também textos com situações reais. Kleiman (1999) faz uma observação interessante sobre assuntos tratados nesses textos, ou seja, eles possibilitam que o leitor relacione aos conceitos tratados pelo texto a alguma informação da sua rede de conhecimentos, a outros textos e assuntos que já conhece. Durante a pesquisa na escola, sempre ficava preocupada quando pensava em fazer sugestões, conversar com os professores sobre a prática deles, mas por sentir que eles permitiam, acabei por fazer também um trabalho de formação de professores em que não só os professores se formaram, mas eu também me formei: nas reflexões com eles, no dia-a-dia com os alunos, durante as aulas. Os professores passaram a valorizar mais a leitura, dar espaço para que os alunos extrapolassem o texto. Levei os livros de Kleiman (2004, 2007) para que eles lessem, discutissem e programamos um curso de formação de professores com reflexões sobre leitura para o segundo semestre de 2008. Na próxima seção, relato a visão deles sobre o tempo em que ficamos juntos.

3.3 Histórias de formação de professores e pesquisadores

Neste bloco, apresento as histórias de formação de professores e de pesquisadores. Início com “a exclusão: no interior da escola especial”, tema pensado no momento da vivência da experiência e que traz reflexões sobre situações excludentes no contexto pesquisado e outras situações que fizeram parte de discussões em sala de aula.

Inicialmente pensei em colocar a história sobre a exclusão no bloco anterior, quando relato sobre a interação. Seria uma não interação, a ausência ou negação dela, mas decidi trazê-la para este espaço, porque percebi que a história sobre a exclusão suscitou reflexões sobre a ação da professora que excluía, o que acabou acarretando mudanças nessas ações e também por trazer reflexões sobre a exclusão vivida por alunos com deficiência visual na escola regular, o que poderá contribuir com reflexões de professores que já atuam ou venham a atuar algum dia com pessoas com deficiência.

Posteriormente, apresento as histórias: “Minhas dificuldades durante a pesquisa”, “Uma história de formação de professores para a diversidade”, “Um professor não professor”, “O pesquisador: um intruso, um espião, um observador crítico. Quem é ele para os participantes” e “pesquisadores de si mesmos”. Todas essas histórias trazem reflexões em que eu me formei e penso ter colaborado para a formação dos professores participantes da pesquisa. Dessas histórias, duas surgiram no momento de leitura do material documentário: “o pesquisador: um intruso, um espião, um observador crítico. Quem é ele para os participantes” e “pesquisadores de si mesmos”, as outras três surgiram no momento de vivência da experiência.

3.3.1 A exclusão: no interior da escola especial

A figura 10 demonstra uma situação de exclusão do diferente e serve como ilustração para o tema. Os patinhos iguais em relação às características estão juntos, enquanto o diferente observa de longe e se esforça sozinho para se juntar ao grupo.



Figura 10 - A Exclusão.

Fonte: www.projetoacolhendo.org/textos/textosgraduac

Início o desenvolvimento desse tema com uma história que um aluno com deficiência visual relatou-me no início deste ano de 2008 e que também ilustra, de maneira prática, uma experiência de exclusão.

A história de Josué

Josué enxergou normalmente até a segunda série. Quando estava cursando a terceira série, a visão começou a diminuir. Diminuiu de tal maneira que Josué não concluiu a série. Não conseguia enxergar o quadro-negro e nem ler os

textos nos livros. Foi encaminhado ao oftalmologista que diagnosticou Toxoplasmose e Retinose Pigmentar, o que explicava a perda visual severa. Apesar do diagnóstico médico, a professora não compreendia suas limitações e segundo ele, humilhava-o frente aos colegas. Como não conseguia acompanhar a turma, ficava sempre de castigo, sem recreio.

Não suportando os obstáculos, três anos de repetência, Josué desistiu, abandonou a escola e passou a trabalhar com o pai na lavoura de café.

Apesar da superproteção da família, Josué conseguiu convencer o pai de que era capaz de formar sua própria lavoura e hoje ela tem dez mil pés de café.

Depois de alguns anos, ele voltou a estudar. Trabalhava o dia todo na lavoura e estudava à noite. Chegou até a quinta série, mas outra vez as dificuldades o fizeram desistir.

Em 1998, ganhou um tratamento em Cuba. Enxergava apenas 1% e depois do tratamento passou a enxergar 5%.

2000 foi o ano da revolução em sua vida. Josué conheceu uma psicopedagoga que proporcionou o encontro dele com o Sistema Braille. Em pouco tempo ele estava lendo e escrevendo. Voltou a estudar, depois de casado e, junto com a esposa, que também é deficiente visual, iniciou o curso “Técnico em Radiologia” pretendendo trabalhar com revelação na câmara escura. No entanto, a história de exclusão de Josué não acaba aqui. No curso técnico, ele e a esposa foram acolhidos pelos colegas com muito respeito: os alunos emprestavam material para levarem para casa, quando não era possível anotar tudo durante as aulas, davam aula de reforço fora do horário para eles e um deles passou a levar Josué e sua esposa para tocar as estruturas durante as aulas de anatomia. Interessante que esse aluno aprendeu a lidar com a deficiência visual convivendo com a mãe que havia ficado cega. Todavia, Josué e sua esposa foram discriminados, desrespeitados pela maioria dos professores que julgavam que se eles não eram capazes de tudo, portanto não deveriam concluir o curso. Não sabendo como lidar com tantas resistências, mais uma vez eles desistiram dos estudos.

Atualmente, Josué e sua esposa trabalham produzindo peças de artesanato com jornal e estão vendo o próprio trabalho reconhecido dentro e fora do Brasil.

Esta é uma história que ilustra a exclusão de um aluno com deficiência visual na escola para videntes. Não compreendido em suas limitações, Josué opta pela evasão.

Consegue retomar os estudos quando conhece o Sistema Braille, todavia não foi suficiente para chegar até aonde queria.

Josué conseguiu realizar com o tato, mais especificamente com a ponta dos dedos, a leitura que os olhos não mais conseguiam realizar. Não com a mesma rapidez dos olhos, pois trabalhar na colheita de café inibiu um pouco a sensibilidade das mãos. Depois disso, ele passou a freqüentar uma escola especial para alunos com deficiência visual e, nela, teve a oportunidade de encontrar outras pessoas que, assim como ele, viveram situações excludentes e que pensavam que aquele (escola para deficientes visuais) era o melhor espaço para a Educação de pessoas cegas e com baixa visão. Creio que a maioria das pessoas tem essa crença e por esse motivo esse tema intrigou-me, pelo fato de também acreditar que a exclusão era uma realidade que fazia parte apenas do contexto educacional para videntes, todavia, para minha surpresa, o fato ocorreu na escola especial para deficientes visuais, portanto, essa discussão parece fundamental.

Parece-me que existe um mito relacionado à Educação, é o mito da homogeneidade, ou seja, alunos videntes estudam na escola para videntes, aprendem as mesmas matérias e no mesmo ritmo. Por outro lado, segregados em pequenos grupos, encontram-se os alunos com algum tipo de deficiência que também convivem com o mesmo mito. O que há de comum entre os dois contextos é o fato de que as diferenças não são consideradas, por incrível que pareça, a diversidade humana não tem qualquer importância, apesar de ser evidente.

Os recortes que fiz dos diários de observação ilustram momentos de exclusão na escola especial. Em algumas ocasiões, percebi que as atividades eram programadas para os alunos que tinham baixa visão, pois enquanto eles montavam o mural, os cegos manuseavam um material de encaixe que não tinha nada em comum com as atividades dos outros alunos:

Isa: Isa, faz assim não. (Isa conversava consigo mesma o tempo todo, como se estivesse brava). É uma aluna agitada e gosta de ficar jogando as coisas para ouvir o barulho. Presta atenção em tudo que ouve. Ao ouvir o barulho da sacola em que a professora guardava as letras que não foram utilizadas na montagem do mural, disse:

Isa: Quero brincar com isso aí. (Recorte III do diário I, 21/08/07. Isa 6 – anos e observações da pesquisadora.)

Pude perceber que os cegos gostam de fazer as mesmas atividades que os alunos com baixa visão. Clara estava realizando encaixes enquanto os outros três (Ana, Lara e Léo) pintavam o saci para enfeitar o mural quando disse:

Clara: Eu quero enfeitar o folclore. Eu quero fazer o trabalhinho do folclore também.

Professora Maria: Toma essa folha e esse giz de cera para você colorir.

Clara começou a rabiscar, mas esse material logo foi abandonado. Não sei se seria pertinente dizer que faltou adaptação do material, todavia talvez pudesse ser pensada uma atividade para todos. (Recorte IV do diário I, 21/08/07. Clara – 9 anos, Ana – 12 anos, Lara – 12 anos, Léo – 15 anos, Professora Maria e a pesquisadora.)

Professora Maria: Vou levar a Isa e a Clara para outra sala. Você olha os outros alunos para mim, por favor?

Judith: Olho sim, mas para qual sala elas vão?

Professora Maria: Vou levá-las para a biblioteca, pois se ficarem não vou poder desenvolver com as outras crianças a atividade que eu quero, é impossível.

A professora voltou e iniciou um jogo com os alunos “árvore pedagógica (jogo de encaixe com dado de cores)”. Cada um escolhe 1º a cor, separa as peças, depois joga o dado. A cor que sai no dado é a que é encaixada. Ganha quem encaixar todas as peças 1º. Se o jogador tirar a própria cor ou uma cor que ninguém tem, ele joga o dado novamente. (Recorte I do diário V, 28/08/07. Professora Maria e a pesquisadora.)

Minha postura inicial de mera observadora não me permitia interferir e mudar aquela realidade, mas aos poucos fui refletindo junto com a professora sobre as atitudes excludentes:

Mesmo não atingindo seu objetivo, vi na pergunta de Clara uma atitude, um modo inocente de dizer: “Hei, professora estou aqui e também quero participar”. Uma forma de mostrar que também fazia parte do grupo e como tal queria desenvolver as mesmas atividades.

Em uma determinada ocasião, uma das funcionárias da escola foi desviada para a função de monitora, por apenas uma hora por dia, mas já vi essa ação como um

progresso, pois em uma hora é possível produzir muito e somando-se uma hora por dia, são cinco horas por semana que possibilitariam muito trabalho. Quando a monitora estava presente ficava mais tranquilo dar atenção a todos, pois ela também ajudava. Nas atividades programadas para se trabalhar o corpo era possível ficar próximo de quem não enxergava para mostrar como os movimentos seriam realizados.

O que reconstruí dos registros até aqui, permite concordar com Connelly e Clandinin (1990) quando relatam sobre o processo reflexivo promovendo e transformando a prática pedagógica de um professor.

Juntos, eu, a pesquisadora, e os professores participantes refletimos sobre o que acontecia na prática da interação com os alunos, em que essas ações implicavam e de que maneira poderíamos fazer diferente, ou seja, mudar o que precisava ser mudado.

Percebo que vivemos atualmente a perspectiva da Educação Inclusiva cujo princípio é o de educar na diversidade, todavia é importante compreender que a inclusão só é possível onde houver respeito à diferença. Procedimentos, sejam eles legais ou pedagógicos, por si só, não significam incluir, caso não haja o respeito à diversidade.

Penso que a experiência de conviver com a diferença, tão necessária para a vida, não poderá ser exercida num ambiente educacional segregado. Isso não significa que as escolas especiais têm de ser extintas, ao contrário, elas apresentam um papel importante a cumprir, existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não Educação Especial. E o atendimento educacional especializado tem por objetivo garantir aos alunos com deficiências a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e aquelas habilidades de que eles necessitam para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Alguns municípios segregam os alunos com deficiência (todas as deficiências) nas APAEs, o que acaba por complicar a situação dos deficientes. A seguir, recortes de um diário em que um aluno cego com doze anos de idade relata, durante uma discussão em sala de aula, sua opinião sobre estudar na APAE e na escola para videntes:

Professor Pedro: Luciano, você estudou na APAE. Como foi estudar lá?

Luciano: Ó eu estudei na APAE, na escola regular e não é fácil, não é fácil não, não é. Professor, na APAE é cem vezes pior do que na escola regular, os meninos de lá vê a gente como aluno, eles têm problema, eles não estudam

que nem nós. (Recorte I do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos e professor Pedro.)

Com essas palavras percebi que o aluno Luciano considera pior estudar na APAE, pois lá, de acordo com ele, os alunos com outros tipos de deficiência vêm os cegos como iguais a eles. Não conheço o trabalho desenvolvido pela APAE, mas penso que, muitas vezes, o professor é confundido com um cuidador, o que de certa forma dificulta o desenvolvimento de seu trabalho. O recorte abaixo exemplifica o que acabo de relatar:

[...] o dia que eu vi lá na APAE menino fazendo xixi na roupa ali onde você estava, a professora tinha que parar a aula, buscar o pano, trocar. (Recorte II do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos.)

Essa foi uma situação que assustou o aluno, um comportamento que não deveria ser comum na escola. O que o aluno esperava era aprender a ler e escrever e o que o professor fazia era ocupar o tempo dele com um brinquedo para poder “cuidar” dos outros. A concepção do aluno sobre a escola era diferente da realidade que ele vivia:

Luciano: A professora falava assim: você vai brincar com esse brinquedo. Eu falava: eu quero aprender a ler e escrever, e aí ela falou assim: nossa você falou que eu não quero te ensinar. As pessoas não estão preparadas para mexer com cego, apesar de lá ter recurso para deficiente mental. As professoras de lá, elas falam que trabalham, mas elas não davam aula nenhuma. (Recorte III do diário XXXV, 22/11/07 Luciano – 12 anos.)

Sobre estudar na escola para videntes, a opinião do aluno não era diferente, segundo ele, a professora o maltratava, os colegas excluía, portanto, nem a escola comum nem a APAE era lugar para ele, apesar de a escola para videntes ser considerada pelos deficientes visuais como “menos pior” que a APAE. O que significa que eles ainda não sentem viver a inclusão de fato, ela ainda parece utopia. O texto a seguir, um relato do aluno Luciano durante uma discussão em sala de aula, demonstra o que o aluno pensa sobre a inclusão:

Luciano: Eles falam inclusão, mas na escola tem gente boa, tem gente ruim, tem gente que te ajuda, tem gente que já não serve...

Professor Pedro: Então Judith, isso é o tipo de coisa aí que eles chamam inclusão, inclusão. Eu acho que tem que ser muito observado isso aí, nesse caminho é importante você fazer uma observação entre essas deficiências, entre essas relações. Infelizmente a inclusão vai complicar muito. No caso a Sara, se ela fosse para lá para estudar numa escola comum, realmente ela estaria já sendo um elemento de... Dando aquela falsa, participando daquela falsa, inclusão, mas estaria, agora jogar numa APAE eu não sei o que a secretaria de estado...

Luciano interrompeu para dizer:

Luciano: Sabe o que eu acho disso: covardia. E o secretário de estado que não traz nenhuma proposta. Por que aí é como diz o ditado popular: é sair da brasa para cair no espeto.

Professor Pedro: É uma situação muito delicada. Nem literatura dessa relação essa vivência entre pessoas cegas e com outros tipos de deficiência, pode até conviver, mas depois de maduro, depois de já estruturado, enquanto criança não tem como.

Luciano: Eu estudei na APAE pra passar o tempo.

Judith: E porque você não foi passar o tempo na escola comum? Desculpa a palavra, mas eu usei o mesmo termo que você, a expressão “passar o tempo”.

Luciano: Na verdade, eu comecei na APAE aos três anos, eu demorei andar e fazia terapia lá. Aí comecei na escola com 8 anos. Depois minha mãe me pôs na escola comum, aí eu fiquei de manhã na APAE, à tarde na escola comum.

Judith: E como era na escola comum?

Luciano: A professora não teve muita aceitação, tratava com falta de Educação. Tinha algumas meninas que me tratavam bem, mas as outras turmas mais desenvolvidas, não. Eu era o *ceguim, ceguim, ceguim...*

Uma vez a professora me deu uma má resposta que me fez pensar que nem a APAE e nem a escola comum era meu lugar. Fizeram a minha mãe me levar pro instituto. No começo eu não quis não, mas aí depois eu fui debatendo com ela, debatendo com ela, eu vim. Na verdade se minha mãe tivesse deixado eu teria vindo com 100 anos. (Recorte IV do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos, Professor Pedro e a pesquisadora.)

Na opinião do aluno Luciano, a escola especial mudou sua vida. Ele encontrou profissionais que sabiam o Braille, aprendeu muitas outras coisas, antes ele havia aprendido a escrever o sistema ao contrário (espelhado):

Teve um sujeito que complicou a minha vida todinha. Ele falou que entendia Braille, em uma semana fez um curso em Ituiutaba, foi me ensinar, inventou muita coisa. Ele inventou a cela de emborrachado e ao invés de me ensinar a escrever primeiro, ele ensinou a ler e a leitura é diferente da escrita, então, o que aconteceu? Eu aprendi espelhado. Por quê? Porque deram a raiz pra ele e ele fez a árvore. (Recorte V do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos.)

Cabe ressaltar que, como relatado no primeiro capítulo, o Braille é um sistema que é escrito da direita para a esquerda, para ler o papel é retirado da reglete e a leitura é realizada da esquerda para a direita. Como o aluno aprendeu a ler primeiro, na escrita ele usou como referência o lado esquerdo, por isso o Sistema Braille ficou espelhado. Penso que quando o aluno afirma que deram a raiz para o professor que ensinou o Braille a ele e o professor fez a árvore, ele quis dizer que o professor ensinou da maneira que aprendeu. Voltando a falar sobre o que aprendeu estudando na escola especial o aluno acrescentou:

Aqui eu aprendi informática, aprendi escrever certo, aprendi capoeira. Na verdade, aqui que eu fui aprender o Braille de verdade, aqui que comecei na prática mesmo a ser estudante de verdade, porque na teoria não conta, na prática mesmo que começou a minha vida estudantil. Na vida pessoal pode ter ficado ruim porque antigamente eu voltava pra casa, ficava com minha mãe e tal, mas na vida de estudante teve uma reviravolta muito melhor. (Recorte VI do diário XXXV, 22/11/07. Luciano – 12 anos.)

Mesmo com essas opiniões, importantes de serem consideradas, pois dizem respeito a quem sente a exclusão na pele, considero a convivência com as diferenças o melhor caminho para que a inclusão aconteça, é imprescindível conviver para conhecer, para compreender, para construir conhecimento juntos, na interação dia-a-dia.

Penso que é importante que as pessoas compreendam que talvez a dificuldade com a inclusão esteja relacionada à idéia de homogeneização. A diversidade não é característica somente de pessoas com deficiência, é característica de todo ser humano, somos todos diferentes.

3.3.2 As minhas dificuldades durante a pesquisa

Houve momentos durante a pesquisa em que me senti como na figura, com a cabeça envolta por inúmeras interrogações, carregada de dúvidas. Isso porque nem tudo acontece como programamos ou como imaginamos.



Figura 11 - dúvidas.

Fonte: www.blogcheirodemato.com.br

Quando pensamos em realizar uma pesquisa, construímos um projeto baseado em estudos já realizados e em nossa experiência profissional, traçamos objetivos, buscamos uma bibliografia de apoio, elaboramos a metodologia, pensamos no contexto, participantes, tipo de pesquisa, instrumentos etc. Vencida a etapa da construção, passamos então a colocá-lo em prática, ou seja, chega a hora da composição do material documentário. Nesse momento, parti para o contexto de pesquisa, munida de papel, caneta, gravador, ávida por acontecimentos que estivessem relacionados à interação nas atividades de leitura. Porém, nem tudo aconteceu como imaginei, percebi que uma das professoras dava muita ênfase à escrita. Inicialmente resolvi aguardar os momentos de leitura, que pareciam se distanciar mais e mais. Quando a professora mostrava-me atividades de escrita eu procurava questionar:

Judith: E a leitura?

Professora: É muito difícil trabalhar a leitura, porque cada aluno está em um nível diferente. (Recorte I do diário XV, 14/09/07. Professora Luciana e a pesquisadora.)

A resposta sempre ressaltava as dificuldades e o fato de que cada aluno encontrava-se em um nível diferente uns dos outros. Uns estavam silabando, outros conheciam apenas algumas letras do alfabeto e dois já conseguiam ler textos que inclusive compartilhavam entre eles. Os alunos que liam textos, passaram então, a ler toda aula um trecho do texto ou o texto todo. A leitura era oralizada e seguida de cópia ou outra atividade não relacionada ao texto. Essa, de acordo com Kleiman (2007) é uma prática mecânica, sem objetivo e que desvirtua o caráter da leitura. Iniciei um processo de reflexão com a professora, passamos a discutir sobre a ausência de atividades de leitura, pois quanto menos os alunos lessem, maior seria a distância entre eles e o material de escrita, visto que o mundo em que vivemos contempla a leitura visual, que nem sempre é acessível aos deficientes visuais, sejam eles cegos ou com baixa visão. Relatei que poderíamos ser um modelo de leitor para os alunos em momentos de compartilhar com eles a leitura de histórias infantis ou colocá-los em contato com a escrita, mesmo que não soubessem ler. As crianças videntes aprendem a ler por meio do contato com a escrita, vêem os adultos lendo e imitam, brincam de faz de conta com portadores de texto, observam a escrita nas ruas, em supermercados e desde cedo vão aprendendo sobre a escrita e sua função. Assim sendo, as crianças com deficiência visual também necessitavam desse contato com a palavra escrita em Braille ou tipos ampliados e no caso delas, a escola, talvez, seja o único contexto que possa favorecer essa interação. Porém mais uma vez a professora relatou:

Selecionei esses textos (eram textos recortados de livros didáticos), mas os alunos não lêem. Não sei como fazer... (Recorte I do diário XXIV, 28/09/07)

As aulas não mudaram e os alunos continuavam os exercícios de escrita, responsabilizei-me por trazer uma atividade de leitura para todos. Foi nesse momento que pude compartilhar a mesma dificuldade sentida pela professora. O que programar? Que material levar para sala? Como seria essa aula? Que angústia! Como a professora trabalhou uma atividade de exploração sensorial no pomar, pensei em levar uma poesia que falava sobre a semente para trabalhar a leitura, todavia a professora considerou que

seria difícil para a maioria. Tentei convencê-la de que não seria necessário que todos soubessem ler todas as palavras, mas o importante era o contato com o material escrito. Acabei também pensando nas dificuldades e optei por palavras soltas. Digitei todo o vocabulário trabalhado na aula do pomar, posteriormente esse material foi impresso em Braille e à tinta, com a finalidade de realizar com os alunos uma atividade de pareamento de palavras, que seria desenvolvido em duplas. Mas não assumi o desenvolvimento da atividade, entreguei o material à professora para que ela desenvolvesse o que propus. Entretanto, a aula tomou um rumo diferente daquele que eu esperava. Não houve interação entre os alunos, ficou tudo no individualismo e virou até competição em que havia os melhores e os piores.

Professora: Vamos fazer uma atividade de leitura, não é competição, mas que vença o melhor. São palavras que nós já trabalhamos. Lembra quando nós fomos ao pomar e vimos lá a goiabeira, a jabuticabeira... (recorte I do diário XXIX, 05/10/07. Professora Luciana.)

Foi então que parei para refletir sobre minhas dificuldades. Dificuldade talvez de expressão, porque não fui compreendida pelo outro, dificuldade em programar uma atividade de leitura para alunos em níveis tão diferentes, dificuldade em pensar uma atividade não descontextualizada, sem sentido, como tantas outras que presenciamos no contexto escolar e criticamos quando estamos observando “do lado de fora”. É fácil criticar o que o outro faz, difícil é fazer diferente. Apesar das reflexões em cursos de formação, das leituras que faço constantemente sobre formas de interação alternativas em atividades de leitura (formas não tradicionais), senti o peso de ser fruto do tradicionalismo, e o quanto ainda é difícil colocar em prática as teorias com as quais me identifico. Mais difícil ainda é assumir que a dificuldade existe e que ela está em nós e não ou somente no outro. Sobre essa experiência Kleiman (1999) comenta que o profissional que hoje atua na rede pública do ensino foi formado dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, assim, tem dificuldades e sente-se inseguro de dar conta da nova tarefa, mas ao mesmo tempo não sabe trabalhar coletivamente. Assim, uma atividade que poderia ter sido diferente, foi um fracasso, em minha opinião. Apesar de ter compartilhado com alguns colegas de trabalho sobre a atividade que desenvolveria e ter recebido deles algumas sugestões, como, por exemplo, trabalhar as iniciais do vocabulário, colar palavras nas folhas (associando tato, olfato e dando sentido à palavra), trabalhar com família de palavras, letra de música, contar uma

história, palavra puxa palavra (carambola lembra o quê?), palavras que rimam, dedinho sabido (escrita da palavra com uma linha que seguida com o dedo chega ao objeto concreto), optei pelo pareamento (pares de palavras iguais), pois colocaria as crianças em contato com a palavra escrita e mesmo que não conseguissem ler, elas estariam comparando e conseguiriam parear, posteriormente a professora poderia ler as palavras. Pura decodificação! Pensar somente no contato com a palavra escrita, sem nenhum momento de reflexão não passa de mera decodificação, bastava comparar letra por letra e estava pronto. Mesmo experimentando um sentimento de frustração com a execução da atividade aprendi com a experiência, pude olhar para minha própria prática e refletir sobre ela, sobre a atividade. Hoje, se fosse para desenvolver a atividade eu faria de uma maneira diferente, assumiria o papel de professora, ao invés de relatar sobre o “como seria ou como desejava que fosse” também optaria por outra atividade.

Outra dificuldade que senti foi selecionar uma atividade de leitura não linear. Pensei muito sobre ela e deixei para último plano. Realizei a atividade pelo fato de ser cobrada por minha orientadora de pesquisa. Como a maioria dos professores com os quais conversei e questionei sobre a leitura não linear não acreditavam que o cego pudesse desenvolvê-la, fui protelando até onde foi possível. Adiei tanto, que a atividade foi colocada em prática no início do ano letivo de 2008 e não ao final de 2007.

Somente em uma sessão de orientação foi que pude compreender uma forma de executar a atividade. Selecionei o texto, optei por um da *Internet* sobre a coleta seletiva do lixo, preparei o material, ou seja, imprimi em Braille e em tinta com ampliação adequada a cada um dos alunos com baixa visão e, depois de negociar com a professora, desenvolvi a atividade que já foi relatada no tema “os dedinhos que lêem”.

Também aprendi com mais essa dificuldade sentida, percebi que a vida inteira sempre convivera com a leitura linear, palavra por palavra e lembrei-me inclusive de ocasiões em que a professora de Português solicitava que lêssemos trechos de textos no livro didático. A leitura era oralizada e não era permitido tropeçar nas palavras; pular palavras; trocá-las, mesmo que houvesse semelhança entre a palavra que estava escrita e a que o aluno falava ou mesmo que a troca não comprometesse o sentido do texto; quem sobrevivia ficava sempre à frente e merecia os aplausos dos colegas, era considerado o melhor leitor da sala. A consequência de ter participado sempre de atividades similares a essa que acabo de relatar é que possivelmente faz com que as pessoas acreditem, eu também já pensei assim, que o melhor leitor é aquele que “fala o texto” sem errar, que a

melhor maneira de ler é aquela em que se lê palavra por palavra para se entender o texto por completo; que uma palavra desconhecida prejudica a compreensão, ou seja, é impossível “adivinhar” o significado pelo contexto e necessário consultar sempre o dicionário. Essas são crenças que ainda hoje são refletidas nas práticas de leitura no contexto escolar e, se nos libertamos delas, é devido a experiências pessoais em contextos de letramento, ou seja, onde a escrita tenha função social, seja significativa.

3.3.3 Uma história de formação de professores para a diversidade

Escolhi a figura de um quebra-cabeça para ilustrar esse tema, por pessoalmente estabelecer uma semelhança das peças de um com as pessoas, ambas são diferentes, mas apresentam semelhanças que as atraem, e por outro lado, vejo ainda a formação de professores para a diversidade como um quebra-cabeça cuja montagem ainda não conseguiram alcançar, para isso falta paciência, dedicação e muita reflexão.



Figura 12 diversidade.

Fonte: biblio.blog-br.com/

No desenvolvimento deste tema, pretendo refletir sobre a formação de professores para a diversidade e também sobre alguns mitos que ainda fazem parte do contexto de profissionais que trabalham com alunos com necessidades especiais e que dizem respeito à formação. Para desenvolvê-lo, vou narrar uma história que foi selecionada em conjunto com uma das professoras participantes. Trabalhamos no

laboratório de informática com os alunos de baixa visão para que eles pudessem observar as imagens, ouvir as músicas, além da história. A história aqui apresentada foi em parte resumida por mim e apresenta trechos reproduzidos como aparece na história da coleção “Novas Fábulas” de Sandra Diniz Costa, Editora Claranto e faz parte do diário XXXVII, das observações realizadas em 27/11/07. É importante ressaltar que apenas nesse tema não trago os discursos dos professores, para trazê-lo eu precisaria ter refletido com eles sobre a formação de cada um e isso não aconteceu. As reflexões depois da história são minhas, mas ocorreram na vivência da experiência, por esse motivo, penso que não posso excluí-las. Segue a história:

Lilito, um amor de caracol

Lilito era um caracol (caramujo) que morava no jardim da escola em que estudava. Fazia tudo devagar, não pulava como o grilo e não voava alto como a joaninha. Quando brincava de esconde-esconde com os colegas, até que conseguia contar até dez, todos já estavam cansados de esperar.

A professora de Lilito era Dona Aranha, muito inteligente, tinha curso de especialização de teias feito nos Estados Unidos e Mestrado em armadilhas na Europa. Além disso, era ótima em Matemática e Português, um amor de pessoa. Mas enquanto os colegas já estavam na multiplicação, Lilito começava a entender a adição. Seus colegas já liam e escreviam e Lilito nem sabia a diferença entre “b” e “d”. Escrevia “dola” quando era “bola” e “bebo” quando era “dedo”.

Dona Aranha não podia mais esperar. Para não atrasar a sala, Lilito foi ficando para trás. Desesperada, Dona Aranha conversou com a diretora e Lilito foi mandado para outra sala. Ficou junto com as lesmas e as tartarugas. Aquela sala era chamada por todos os meninos da escola como a “sala dos pamonhas, sala dos melecas, sala dos burros”.

Ninguém queria trabalhar com aquela turma, pois ela trazia fama ruim aos professores. Mas um dia, chegou à escola uma professora diferente. Diferente, porque trazia um sorriso enorme no rosto. Ela era uma minhoca, chamava-se Dona Lúcia e era a própria luz da alegria brilhando naquela escola. E Dona Lúcia acreditava que toda criança pode aprender. Era só ensinar do jeito certo, o difícil era descobrir esse jeito.

Dona Lúcia fez questão de dar aula para a sala que tinha fama de alunos pamonhas. Percebeu o desânimo dos alunos, e que eles mesmos não acreditavam que podiam aprender. Então, foi logo contando uma história. Os

bichos ficaram fascinados, porque ela fazia gestos, imitava vozes, cantava. Era uma história de gente que queria encontrar um tesouro, ele estava escondido em um lugar cheio de armadilhas, mas todos foram tentando juntos até conseguirem.

Quando terminou a história, Dona Lúcia convidou-os a procurar um tesouro. O tesouro era ler e escrever. Os alunos ficaram assustados, julgaram-se incapazes, mas Dona Lúcia insistiu e conseguiu convencê-los de que, apesar das dificuldades, assim como as pessoas da história, conseguiram encontrar o tesouro, eles também conseguiriam ler e escrever.

Dona Lúcia foi estudar, foi fazer curso, foi pesquisar e descobriu que seus alunos aprendiam mais devagar, cada um no seu próprio ritmo. E ela contou a eles, falou assim:

“Tudo na natureza tem seu ritmo, isto é, sua maneira de ser. Há aves como as gaivotas que voam alto e longe, acima das montanhas e os caracóis devagar, mas sempre em dia. Quem é mais importante? Pergunte a Deus e ele vai responder que, para Ele, os dois são iguais, recebem o mesmo amor, têm papéis diferentes na vida. É isso. Existem as árvores enormes que vivem centenas de anos e a grama pequena e macia, as duas são lindas. Existe um sol iluminando tantos planetas e o vaga-lume é pequenino, iluminando um pedacinho de mato. Existem os elefantes e os ratos, as rãs e as formigas, as jibóias e as minhocas. Todos no seu ritmo e o seu papel diante da vida. Se levar mais tempo não tem importância, cada um faz o seu tempo. Combinado?”

Levou muito tempo, mas todos aprenderam. Uns mais depressa, outros mais lentamente, todavia todos aprenderam e nunca esqueceram Dona Lúcia.

Os anos se passaram e Lilito foi aprendendo, crescendo e quando ficou adulto tornou-se pesquisador. Ele foi estudar mais sobre Educação, sobre o ritmo de cada um, porque no relógio da vida a gente é que faz o tempo.

O que chamou minha atenção na história do caracol (COSTA, 2003), foi a formação da primeira professora, a aranha, com especialização de teias feito nos Estados Unidos e mestrado em armadilhas na Europa. Em contrapartida, surge a segunda professora da história, a minhoca, cujo currículo não foi apresentado, todavia a boa vontade e aceitação foram evidentes.

A escola retratada na história marca um cenário que foi muito comum durante muito tempo na realidade educacional brasileira, a segregação dos alunos em classes

mais adiantadas e em classes especiais. Nesta última, eram reunidos alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles que já estavam há mais de dois anos na primeira série e não conseguiam sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim como a aranha, nenhuma professora gostava de trabalhar com esses alunos, eles geralmente ficavam para professores designados (contratados), porque era o que sobrava, ou seja, nenhum professor efetivo escolhia.

Aos poucos, essas classes especiais foram excluídas das escolas e os alunos com dificuldades passaram a conviver em classe com os alunos que não apresentavam dificuldades. Paralelamente, a maioria dos alunos com deficiência eram segregados em escolas especiais, conforme a deficiência que apresentavam. Assim sendo, há a escola para cegos, escola para surdos, e as APAEs que atendem alunos com Síndrome de Down e também com deficiência intelectual.

Os anos 90 marcam o início da luta pela inclusão que perdura até agora. Alunos com deficiência permanecem nas escolas especiais até a quarta série do Ensino Fundamental e a partir da quinta série freqüentam a escola em que geralmente estudam alunos sem deficiência. Ao final dos anos 1990, começam os projetos dos governos federal, estadual e municipal para capacitação de professores para trabalhar com a deficiência.

Em 2000, muitos cursos foram oferecidos em diversas cidades brasileiras para professores de todos os estados. Inicialmente foram capacitados professores das escolas especiais que mais tarde tornar-se-iam multiplicadores e passariam então a atuar no processo de formação de outros profissionais. Neste mesmo ano, uma universidade em Uberaba passou a oferecer curso de graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial ou Pedagogia Especial. Os profissionais graduados nesse curso eram preparados para atuar na Educação Infantil de alunos com necessidades especiais. Com isso, nos processos de designação, profissionais com Pedagogia Especial tinham vantagem sobre os outros, ficavam com as primeiras colocações, logo após vinham os profissionais graduados em Pedagogia, Normal Superior, outras Licenciaturas (Letras, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química). Aos profissionais graduados em áreas diferentes da Pedagogia Especial eram exigidos cursos de capacitação na área em que pretendiam atuar.

Durante muito tempo pensou-se, e eu também pensava, que os profissionais com melhor capacitação para atuar com alunos com alguma deficiência eram os graduados em Pedagogia Especial. O período de composição do material documentário para a presente pesquisa fez com que eu mudasse minha maneira de pensar, pude voltar a esses profissionais dois diferentes olhares: o “olhar de dentro”, como companheira de trabalho, convivente no mesmo contexto e o “olhar de fora”, como pesquisadora. Foi observando de fora que percebi que esse profissional excluía, que nem sempre se preocupava se o aluno havia entendido ou não, ao passo em que profissionais de outras áreas pensavam atividades para todos, sentiam a necessidade de levar o aluno a viver determinada experiência antes de falar sobre ela.

Estabelecendo relação com a história inicial deste tema, não foi a aranha, com seu currículo magnífico, que conseguiu trabalhar e obter sucesso com os alunos considerados “difíceis”, mas sim a minhoca, que foi estudar, pesquisar, fazer curso e aprendeu que na vida, cada um tem seu ritmo e que esse ritmo precisa ser respeitado.

Assim aconteceu comigo e com muitos outros profissionais que atuam com as necessidades especiais dos alunos, ou seja, aprendemos na prática, no trabalho do dia-a-dia, com estágios, com cursos, com pesquisas, com pares mais experientes, com as experiências que temos nas escolas comuns e levamos para as escolas especiais e vice-versa.

Senti falta no magistério de matérias que contemplassem reflexões sobre como trabalhar com a diversidade, assim como imagino que os graduandos em Pedagogia Especial também sentiram falta de reflexões acerca do trabalho com as crianças sem deficiência.

Aprendi com essas segregações que não há necessidade de separar o profissional em compartimentos, formar professores para aluno com deficiência e professores para alunos sem deficiência, mas é importante que todo profissional tenha a oportunidade de refletir, conviver, conhecer o trabalho com a diversidade. A matrícula de pessoas com deficiência em escolas de pessoas sem deficiência, de certa forma, faz com que os professores tenham contato, observem, aprendam, sintam necessidade de buscar recursos, apoio de pares mais experientes e percam o medo do desconhecido. Aqui, dois caminhos são possíveis para que a inclusão educacional aconteça, ou seja, refletir sobre a diversidade nos cursos de graduação para formação de professores ou conviver com e

refletir sobre ela no dia-a-dia da escola, como fez a minhoca professora, por meio de pesquisas e cursos.

Muitas mudanças têm ocorrido no cenário educacional brasileiro. Crianças com necessidades educacionais especiais estão freqüentando as escolas que antes eram freqüentadas somente por pessoas sem deficiência e isso tem acontecido mais cedo, ou seja, desde a pré-escola.

O curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial formou apenas seis turmas e não ofereceu mais vagas, talvez por questões financeiras ou pela desvalorização de nossa classe. Todos os anos, inclusive neste (2008), a universidade oferece um curso de Especialização em Psicopedagogia para o atendimento educacional especializado e ainda um curso de especialização em Educação Especial, mais uma vez reforça-se a separação dos profissionais capacitados para atuar na Educação Especial ou não.

3.3.4 Um professor não professor

A figura selecionada representa um personagem da história que passo a narrar agora, esse personagem foi professor por um dia, mas tem formação em uma área bem diferente do magistério, administração de empresas.



Figura 13 Um não professor

Fonte: www.panoramablogmario.blogspot.com.br

Em um dia de composição do material documentário, fui surpreendida por um professor diferente dos demais, era um professor não professor, não tinha formação em nenhum curso de Magistério, Pedagogia ou qualquer outra licenciatura. Um homem comum, colaborador da instituição, que se propôs a organizar uma aula com o objetivo

de responder a um questionamento de uma aluna sobre “Como e onde o sangue se forma no nosso organismo?”.

O interessante, além da aula organizada em torno de um questionamento de uma aluna, foi o fato do professor trazer experiências para a sala de aula.

O “professor que não era professor” realizou um experimento com uma garrafa *pet* cortada/sem fundo, simulando um amplificador. Por meio desse amplificador todos os alunos puderam ouvir as batidas do coração um do outro:

PC: Isso aqui é um amplificador feito com garrafa pet.

Com ele vocês vão poder ouvir o coração um do outro.

Está ouvindo?

Joel: tô.

(Recorte I do diário XXVIII, 04/10/07. Joel – 11 anos e Professor colaborador.)

Em seguida, o colaborador saiu da sala com um dos alunos e correram por alguns minutos no pátio. Assim, eles puderam ouvir o coração mais acelerado:

PC: E agora?

Luciano: nossa! Ta batendo forte.

PC: é a diferença de pulsação quando estamos em movimento e de quando estamos em repouso.

(Recorte II do diário XXVIII, 04/10/07. Luciano – 12 anos e Professor colaborador.)

Com uma bola meio murcha e um canudinho enfiado o PC explicou:

A bola representa o coração e o canudinho a artéria, o professor pôde mostrar que o coração é um músculo que comprime quando o sangue sai, a pressão do sangue é que faz o barulho. Quando a bola era comprimida o ar saía pelo canudinho, mostrou sobre o rosto dos alunos. (Recorte III do diário XXVIII, 04/10/07. Professor colaborador.)

Para falar das substâncias presentes no sangue o professor levou algumas bolinhas de diferentes materiais e tamanhos que representavam as substâncias e levou também um tubo grosso para representar a artéria por onde o sangue corre.

Sara: O que que tem no sangue? Água tem no sangue?

PC: água faz parte do sangue.

Os alunos seguraram o tubo de um lado e o PC do outro.

O sangue é um tecido, vamos pensar num tecido. Ele mostrando os objetos primeiro, depois foi explicando e jogando no tubo os elementos que compunham a parte sólida do sangue: glóbulos vermelhos, glóbulos brancos, plaquetas, glicose, leucócitos, sais minerais, sulfato, ferro, hormônios, e tudo isso vai e volta...

Luciano: tudo isso corre junto?

PC: sim, corre num tubo grosso, como esse da experiência.

Luciano: quanto de sangue nós temos no corpo?

PC: Alguém sabe responder? (Recorte IV do diário XXVIII, 04/10/07)

Explicando sobre o quanto de sangue nós temos no corpo o professor levou garrafas *pet de 2 litros* com água e também um balde e foi explicando:

PC: um copo americano tem 200 ml, ou seja, 200 partes de um litro. 1 litro de água tem 5 copos americanos de água. O professor entregou as duas garrafas *pet* e mais um litro de água para que os alunos manuseassem e disse: “5 litros. Quantos copos nós temos? 25 copos de líquido o nosso sangue tem”. Colocaram 5 litros de água em um balde para terem noção, todos puderam pegar e ter noção do peso. (Recorte V do diário XXVIII, 04/10/07. Sara – 11 anos, Luciano – 12 anos e o Professor colaborador.)

Joel: Tudo isso fica rodando no nosso organismo?

PC: e numa velocidade impressionante.

Sara: e onde o sangue é formado?

PC: alguém pode responder?

PC: o sangue é formado no osso, baço e no fígado. Até o 7º mês de gestação o fígado forma o sangue, depois do oitavo o baço e quando adulto a medula óssea.

Luciano: a criança tem a mesma quantidade de sangue que o adulto?

PC: quanto maior o volume corporal, maior o de sangue...

(Recorte VI do diário XXVIII, 04/10/07. Joel – 11 anos, Sara 11 anos, Luciano – 12 anos e o Professor colaborador.)

A aula prosseguiu todos nós aprendemos muito, foram inúmeros os questionamentos dos alunos, as oportunidades de participação e experimento. O professor não conseguiu mostrar com objetos o funcionamento do coração e os elementos que formam o sangue, além de representar as artérias com tubos. Talvez por não ser fruto do tradicionalismo, como a maioria dos professores são (e eu me incluo nessa maioria), é que o professor tenha conseguido preparar com tanta criatividade aquela aula, também é importante salientar que o professor colaborador conviveu com deficientes visuais desde cedo, pois era filho de pais cegos.

Muitas vezes, ou quase sempre, a nossa formação não colabora com a preparação de uma aula diferente, sem quadro, giz, livro didático, desenhos, mas com reflexões e criatividade... Continuamos sendo o que sempre fomos, apesar dos cursos de formação que somos “obrigados” a participar, porque o sistema nos obriga. A aula foi exatamente pensada em alunos deficientes visuais e mostra que é necessário mais que formação para que ela seja planejada e executada com sucesso, é preciso vontade de fazer diferente. Como é que um professor, que não é exatamente “um professor propriamente dito” consegue e nós temos tanta dificuldade? É, precisamos repensar a nossa prática... O professor não professor tinha um conhecimento prático pessoal que auxiliou a construção de seu conhecimento prático profissional.

3.3.5 O pesquisador: um intruso, um espião, um observador crítico? Quem é ele para os participantes?

No desenvolvimento deste tema, procuro no relato dos professores, uma forma de interpretar o sentimento deles em relação a minha presença em sala de aula.



Figura 14 - O pesquisador

Fonte: confissoesderaquelina.blogspot.

Escolhi a figura 14, porque penso que ela retrata a impressão inicial que os professores tiveram sobre a minha presença, um observador com uma lente de aumento para não perder nenhum detalhe. Acredito que é comum essa sensação e até um determinado receio, pois na realidade o professor está cansado de pessoas observando a prática deles em sala de aula com o intuito de tecer comentários destrutivos, ou seja, incomoda a presença de alguém que queira espionar, usar o produto da observação em benefício próprio e que não deixe nenhuma contribuição. É possível observar esse receio no relato de dois professores:

A princípio eu tive muita resistência, eu falei pra supervisora de ensino que não iria aceitar ninguém em minha sala, como nunca aceitei até então. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)

Confesso que no início, senti até certa insegurança em ser observada, pois já conhecia o trabalho da pesquisadora enquanto professora, embora não a conhecesse enquanto pessoa. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Percebi no primeiro relato que o professor estava irredutível, nunca aceitou, não aceitaria e pronto. Em relação ao segundo relato, a preocupação consistia em não saber como eu era como pessoa, por que apesar de termos trabalhado na mesma escola, foi por um período curto de tempo e em horários diferentes, portanto não nos conhecíamos. Apesar da insegurança demonstrada por esses professores, fui aceita por todos e pude desenvolver não somente minha pesquisa, mas também participar de momentos de discussões, aprendizado e reflexões com todos os participantes. Busquei no relato desses dois professores o motivo que os levou a mudar de opinião:

Depois da conversa que tivemos eu acabei aceitando isso e com o transcorrer do tempo, que a gente viu o seu propósito. Quase sempre a gente pensa que alguém na sala é um intruso, um espião pra sair desdenhando, fazendo crítica daquilo que ele não gosta, da maneira de ser da gente e em você eu acredito que não teve isso. Que tenha sido uma atitude positiva, plenamente profissional, sem estar querendo denegrir a imagem de colegas da profissão. Por isso eu achei que foi interessante e válida a experiência que na minha vida, na hora de aposentar foi a primeira. Foi interessante pelo fato de sua participação ter sido bem espontânea em não me deixar nenhum pouco constrangido da minha maneira de ser. Por que muitas das vezes uma pessoa na sala a gente força a maneira natural comum da gente agir pra querer atender, agradar quem está na sala e eu não tive necessidade nenhuma de querer mudar minha atitude, pude ser como de fato eu sou. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)

À medida que ia conhecendo a “pessoa” Judith, fui-me soltando e tudo começou a fluir normalmente, se tornando mais uma parceria do que observação propriamente dita, e isso, auxiliou muito a minha prática pedagógica. Relaciono tudo isso ao fato de que a professora Judith se sentiu e me deixou muito à vontade ao demonstrar que estava ali, no intuito de observar, ajudar com críticas construtivas e busca de trocas de experiência e aprendizado, com uma visão voltada o tempo todo para o aluno. Isso para mim foi o mais importante. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Como não queria excluir nenhum dos participantes, conversei com o professor Pedro e expliquei os meus objetivos com a pesquisa, deixei claro que não era uma espionagem e acreditava que ele, bem como seus alunos, poderia contribuir muito com o desenvolvimento da pesquisa, e esta por sua vez, poderia ser uma contribuição para pessoas interessadas em Educação de deficientes visuais. Também expliquei que se não se sentissem à vontade, poderiam desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para ele ou para seus alunos, mas que antes de dizer um não definitivo eu gostaria de tentar. Foi aí que tudo começou e terminou ao fim do período de composição do material documentário. No relato da professora Maria, é possível observar que o período de pesquisa na escola foi um momento de reflexão e aprendizado. Eu também aprendi muito com as observações e reflexões. Com essa professora e seus alunos aprendi que é possível ir além da alfabetização com as pessoas com múltiplas deficiências (intelectual e visual; intelectual, motora e visual), pois elas também fazem uma leitura do mundo, não são pessoas alheias à realidade.

A professora Tânia havia atuado anteriormente em outras modalidades de atendimento e de acordo com o relato dela, as reflexões que realizamos auxiliaram a prática na sala de aula como é possível perceber no relato dela:

A pesquisa realizada foi de suma importância para o meu crescimento profissional, pois era o primeiro ano em que estava atuando em sala de aula, e durante o período da pesquisa pude observar práticas que realizava que eram inadequadas em algumas ocasiões, e diante desses acontecimentos recebi muitas dicas, ensinamentos que estão me auxiliando nesse ano em que estou atuando novamente na docência. (Diário da professora Tânia, 18/02/08.)

De acordo com a opinião dos outros professores, o momento de composição do material documentário foi importante para reflexões sobre a prática na sala de aula:

Foi para mim muito produtivo, tivemos várias oportunidades em que você me deu orientações ricas a respeito da prática de leitura e escrita na sala de aula, seus estudos e autores com métodos e técnicas, algumas muito conhecidas e já praticadas, mas vindo de você que possui experiência com deficientes visuais, tudo se torna possível. Tivemos a oportunidade de compartilhar aulas em que você produziu o material, sendo muito válido. (Diário da professora Luciana, 20/02/08.)

Durante o tempo em que estivemos juntos, eu, a professora Judith e meus alunos na observação e pesquisa em minha sala de aula, pude também, e, principalmente, aprender muito com ela, com suas sugestões e apontamentos. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Uma das professoras participantes sentiu a presença do pesquisador como motivadora, os alunos estiveram mais dispostos com a presença de outra pessoa em sala. E apesar de os outros professores não relatarem por escrito, eles sempre diziam que com o término da pesquisa na escola, os alunos reclamavam minha ausência, questionavam sobre meu retorno e quando visitei a escola fui recebida com o maior carinho.

Foi um tempo muito bom, um tempo de troca e todos gostaram da sua presença e reclamaram por que você não veio mais vezes aqui. A reflexão foi muito boa, os meninos refletiram muito bem sobre a sua presença, o significado da sua vinda aqui, um momento de troca, eles se sentiram mais dispostos para o aprendizado por contar com uma presença diferente em sala de aula, para eles foi um motivo de incentivo. (Diário da professora Helena, 19/12/07.)

Em conversas informais com os professores, após o término do período de composição do material documentário, eles relataram que nossas reflexões os auxiliam em suas práticas na sala de aula do dia-a-dia mesmo eu não estando presente. Relataram também que a escola aumentou o espaço para leitura e discussões em sala de aula e colocaram em prática um projeto de leitura em que há um dia durante a semana em que são desenvolvidas somente atividades leitura e os alunos selecionam o material do interesse deles, o objetivo do projeto é que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura.

3.3.6 Pesquisadores de si mesmos

Escolhi a figura 15 para ilustrar este tema, pois o espelho reflete nossa imagem quando olhamos para ele, foi o que fizeram os professores após o período de composição do material documentário, eles olharam para si mesmos.



Figura 15 O espelho

Fonte: www.vihna.blogger.com.br/espelho.jpg

Houve um momento de reflexão em que cada professor pôde dirigir o olhar a sua própria prática. Meus objetivos consistiam em instigar esse olhar em direção a si mesmo e também poder contar com um registro escrito contendo a voz dos professores sobre o texto de campo que eu, como pesquisadora, elaborei. Para tanto, eu selecionei um diário com a transcrição de uma aula deles gravada em áudio ou vídeo em que retirei meus comentários, para não influenciar as respostas e fiz o seguinte questionamento: Após a leitura do diário da transcrição da sua aula, o que você mudaria se fosse trabalhar a mesma atividade hoje com os mesmos alunos? A seguir os comentários deles e os meus:

O mudar mesmo na aula em si não, teria que mudar a atitude, o acontecido, porque eu não me lembro bem o motivo de eu ter me ausentado de sala. O professor teria de merecer muito esse respeito de não ser interrompido. Teriam de ter pensado um horário que realmente não interferisse. Não significa que um horário a gente saindo, iríamos render grande coisa a mais,

significa que poderiam ser minutos ali para refletir, para pensar, para comentários, para a gente observar. E o que eu vejo na transcrição da aula e que no momento a gente não percebe é que fica na personagem evidente mesmo o Luciano, parece que não existe outro. É um assunto que ele tem um bom conhecimento mesmo, ele tem coisas que a gente acha interessante. Mudar na aula em si eu não mudaria não, mudaria o que aconteceu, esse afastamento e como eu falei, não que tinha mais interesse em centrar essa atenção sobre o Luciano, mas acabou acontecendo quase que só ele. Mas em outras ocasiões foi possível observar que a gente indaga os outros, mas quem acaba falando é sempre o Luciano. (Diário do professor Pedro, 19/12/07.)

O motivo do professor se ausentar de sala foi porque o chamaram para realização da avaliação de desempenho, foi por pouco tempo, mas o professor perdeu parte da discussão do texto com os alunos e demonstrou pelo relato que não foi uma atitude positiva. Não se ausentar seria a primeira mudança. A segunda se relaciona ao fato de que somente o Luciano falou durante a aula, nenhum outro aluno expressou nenhuma opinião. Essa aula parece ter sido uma exceção, pois em todas as outras, mesmo que os alunos não falassem, o professor chamava aluno por aluno.

Tive a infelicidade de estar sem voz no dia da filmagem da aula, sei que isso não poderá amenizar meu pouco rendimento, mas justifica, tínhamos trabalhado em muitos momentos para realizar uma aula maravilhosa. Observei muitas falhas em meu vocabulário, pretendo ser mais cuidadosa. Como tudo foi trabalhado previamente na oralidade, no dia não foi muito difícil. Mas se eu tivesse que trabalhar hoje a mesma aula, seria diferente, porque os alunos já adquiram mais maturidade e a habilidade de leitura e escrita, facilitando todo processo. As orientações e autores que você nos indicou, enriqueceram ainda mais nossa prática de leitura e escrita e produção de texto na sala de aula, principalmente, em sala de aula especial como a nossa. (Diário da professora Luciana, 20/02/08.)

Observando o relato da professora, percebi que o que a preocupou foram, principalmente, as falhas no vocabulário. Sob o meu ponto de vista, seria a uma última preocupação ou talvez não fosse de modo algum. Se eu tivesse a oportunidade de sugerir uma mudança, trocaria o trabalho individual pelo trabalho em grupo desde o início da aula e também não cobraria a escrita, somente leitura, pois tudo nessas aulas

acabava em escrita, a ênfase maior era dada à escrita. Discuti sobre isso com a professora, e apesar de concordar comigo sobre a ênfase na escrita, ela ficou contrariada com as falhas no vocabulário.

Na opinião da professora Helena:

A mesma atividade eu faria diferente hoje sim, eu gostaria de colocar os meninos em contato com a geobroca, que era o objeto imaginário do professor Zezinho, por que com a geobroca ele estava furando a terra pra alcançar o fundo e ver o que existia lá no fundo da terra. Então eu gostaria de fazer uma simulação com eles, uma vivência mais próxima da realidade. Se a pessoa cega ficar mais próxima da realidade, ela vai abstrair melhor as coisas. Eu fico muito preocupada aqui na escola, porque os meninos não fazem leitura do mundo, como deve ser feita, às vezes eu acho que a leitura de mundo ela é tanto para cego quanto para quem enxerga, aliás, o contrario ela é tanto para quem enxerga quanto para quem não enxerga. Mesmo que ele imagine o irreal, a pessoa vai explicar então com vivência, procurando motivação real para a aula. Uma aula pode ser dada o ano inteiro, toda vez que ela for dada ela será um pouco modificada. (Diário da professora Helena, 19/12/07.)

Considero interessante a opinião da professora sobre a vivência, o viver a experiência. Relendo meu diário, percebi que os alunos tiveram muitas dúvidas em relação ao vocabulário, mas discordo da professora, quando ela relata que os alunos não fazem leitura de mundo, pois no desenvolvimento da pesquisa é possível perceber que eles fazem e diferentemente dos videntes, que se limitam à visão, os deficientes visuais utilizam todos os sentidos. Olhando para si mesma, a professora Tânia fez a seguinte observação:

Tentaria realizar a aula oferecendo explicações claras e de fácil entendimento para os alunos não sentirem muita dificuldade na execução dos exercícios, também deixaria o aluno chegar ao raciocínio sem ajudá-lo, dando-lhes as respostas semi-prontas. (Diário da professora Tânia, 18/02/08.)

Interpretando o relato da professora, percebo que ela considerou que suas explicações auxiliaram pouco os alunos e, além disso, ficou claro que ela ofereceu respostas semi-prontas a eles. A professora conseguiu perceber um ponto interessante,

ela sempre acabava dando as respostas prontas ou semi-prontas, não era necessário o aluno pensar, era só ouvir o que ela falava e escrever. Creio que o olhar sobre sua própria aula ajudou-a a perceber e refletir sobre o que era um ponto negativo para que possa haver mudança.

Para a professora Maria, ler a transcrição de sua própria aula a levou a reviver a experiência:

Para mim foi muito gratificante e compensador ler este diário, pois é como se passasse um filme em minha cabeça e me fizesse voltar e lembrar daquele dia, como se fosse hoje. Voltei inclusive ao meu planejamento daquele dia e vi que tudo de fato aconteceu. Senti também que a escolha das atividades desse dia para questionar sobre as mesmas não foi por acaso. Fiquei feliz por ter conseguido, apesar de algumas falhas, ser útil e atingir, pelo menos em parte, os objetivos propostos e auxiliar de alguma forma o crescimento e aprendizado dos alunos naquele dia. Como as características dos meus alunos exigem atendimentos individualizados, acredito que falhei em alguns aspectos, principalmente no sentido de que, sem querer, excluí as crianças cegas de algumas atividades. (Diário da professora Maria, 19/12/07.)

Em seu relato, a professora reviveu a experiência da aula e, inclusive, pôde perceber a exclusão que praticava com os alunos cegos. Já havíamos discutido sobre o assunto, mas acredito que o olhar sobre si mesma tem fundamental importância no processo reflexivo para a mudança.

4. Respondendo às questões de pesquisa

Tentei, no desenvolvimento deste trabalho responder às seguintes questões:

Como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com deficiência visual?

Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual?

Qual o papel do professor na interação com o aluno que apresenta deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura?

O processo de leitura nas aulas para o aluno com deficiência visual, como a maioria imagina, não é “coisa de outro mundo”. Foi possível, durante o desenvolvimento desta pesquisa, estabelecer um contraponto entre as teorias sobre a leitura e o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola para pessoas com deficiência visual. Percebi que aquilo que difere um trabalho de leitura desenvolvido na escola especial para pessoas com deficiência visual daquele desenvolvido em uma escola para videntes diz respeito somente aos materiais e à maneira como cada um realiza o ato de ler. Ou seja, o cego lê por meio do tato os textos em Braille, como discutido na história “os dedinhos que lêem” e também no capítulo teórico sobre leitura e deficiência visual. As pessoas com baixa visão lêem textos ampliados ou não, conforme a necessidade individual de cada um, e algumas ainda utilizam recursos para ganharem um pouco mais de conforto visual, o que foi discutido no capítulo teórico sobre a baixa visão e também na história “um olhar sobre a baixa visão”. Já o vidente lê impressos normais.

A pedagogia desenvolvida na escola especial para o trabalho com a leitura é a mesma da escola para videntes que é apresentada e discutida pelos estudos de Kleiman (1999), fragmenta-se o texto para que o aluno estude a gramática e exige-se que ele tenha uma visão do todo; trabalham-se textos que nada têm a ver com a realidade do aluno e depois cobra-se dele uma leitura crítica da realidade; exige-se que o aluno responda somente ao que está previsto e espera-se que ele seja participativo, ativo e crítico.

Também na escola especial há práticas mecânicas de decodificação, leitura em voz alta, leitura para avaliação, atividades com pouco ou nenhum sentido para os alunos. O resultado dessa pedagogia são leitores passivos, que aceitam, inclusive, pseudo-interpretações.

Há também exceções, aqueles professores que tentam desenvolver um trabalho diferente do tradicional, que exigem um posicionamento dos alunos, que quando não levam um texto real (revista, por exemplo) transformam o texto do livro didático em um objeto sobre o qual podemos refletir, professores que instigam a participação dos alunos e que fazem a leitura na escola valer a pena:

Às vezes a necessidade não é dar conteúdo, mas preparar o aluno para a vida. Formar uma expectativa de vida. Tento conscientizar sobre a responsabilidade e necessidade de busca.

Eu quero incomodar, desequilibrar vocês. Quero que vocês se sintam incomodados com a situação em que vivem e que não fiquem igual periquito esperando a comida na boca (Recorte II do diário XIV, 13/09/07, professor Pedro.)

Duvidem de mim, duvidem do que está escrito, vocês não têm de aceitar tudo. (Recorte III do diário XIV, 13/09/07, professor Pedro.)

Que importância tem isso para o cego, para a sua vida?

(Recorte IV do diário XIV, 13/09/07, professor Pedro.)

Acredito ser importante comentar sobre a leitura do faz-de-conta, “a leitura de fachada” que, geralmente, toda criança realiza antes de aprender a compor sentido de textos escritos. A leitura que eu fiz enquanto criança que ainda não havia freqüentado a escola e que percebi que os alunos com baixa visão também faziam, não pelo fato de não saberem ler, como era o meu caso, mas por realizarem inferências partindo de elementos do texto ou por simplesmente tentarem adivinhar o conteúdo do que estava escrito. Percebi que a leitura de fachada abre espaço para a criatividade, para a heterogeneidade de um ato que é extremamente heterogêneo, desde a maneira de ler até a forma de compor sentido do que foi lido.

Passo agora às reflexões sobre o segundo questionamento: Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual?

É importante ressaltar aqui que a interação com os alunos com deficiência visual também não é muito diferente da interação com alunos sem deficiência. Aqueles, tanto quanto estes, necessitam de espaços para reflexões, críticas, apontamentos, liberdade de pensamento e expressão. Precisam de momentos de interação com textos que trazem situações reais para que possam relacionar ao conhecimento que já possuem sobre os assuntos discutidos, estabelecendo desta forma uma rede de relacionamentos entre conhecimento construído na escola e conhecimentos construído com as experiências da vida. Dewey (1897) comenta sobre a relação entre estudos e experiências de vida.

É importante que tenham liberdade para compor sentidos dos textos lidos, assumindo uma postura ativa na interação com os autores, como aconteceu na experiência da leitura não linear.

É interessante, principalmente que alunos com deficiência visual explorem experiências significativas por meio da utilização dos sentidos remanescentes em vivências e não apenas fiquem na verbalização. Essa é a interação em todos os sentidos. Conhecer pelo tato, olfato, paladar, audição e visão, partindo da concepção de visão como um múltiplo, assim como foi ilustrado na história “o que vê a cegueira. Em relação à visão, por mínima que seja, é importante utilizá-la, pois, ao contrário do que se pensa, e como foi discutido na história “um olhar sobre a baixa visão”, quanto mais se estimula a baixa visão, mais eficiência em sua utilização se ganha. Assim, desconstrói-se a crença de que por ser baixa a visão deve ser poupada para não acabar.

Parece-me significativo também que os alunos deficientes visuais possam conviver em grupo, não somente composto por pessoas com deficiência, para que se sintam parte de um todo em que a diversidade é característica de todos e não apenas de uma minoria.

Geralmente, as pessoas pensam que as pessoas com necessidades educacionais especiais que freqüentam escolas especiais são excluídas, todavia, é importante ressaltar que há um número muito maior de excluídos fora do contexto estudado que lá dentro. O que motivou esse pensamento foi o fato de perceber que no contexto em que a pesquisa foi realizada os alunos têm oportunidades que a maioria daqueles que estudam em outras escolas, às vezes não têm: oportunidade de desenvolver todos os sentidos; um espaço maior para a curiosidade; oportunidades de viver muitas experiências. Não enxergar abre espaço para desenvolver um trabalho que contempla esses três aspectos.

Houve oportunidades em que os professores levaram diferentes aromas para que os alunos sentissem diferentes cheiros:

A professora utilizou vidrinhos com diferentes materiais: álcool, café, perfume, pimenta, entre outros para trabalhar o sentido do olfato com os alunos. Eles cheiravam e diziam que cheiro era aquele. (Recorte I do diário X, 04/09/07. Observação da pesquisadora.)

Não somente o olfato foi explorado, como podemos perceber no recorte acima, no contexto de pesquisa são trabalhados todos os sentidos dos alunos, inclusive a visão quando há resíduo visual. Qual é a escola que trabalha os diferentes aromas; que leva os alunos a explorarem pelo tato as diferentes árvores frutíferas de um pomar, considerando a diversidade de texturas, tamanhos, simetria; que proporciona o provar a fruta tirada do pé e conhecer a riqueza do gosto pelo paladar; que instiga quem enxerga a descrever o que olha com os olhos enquanto toca com as mãos ao mesmo tempo em que o faz quem é desprovido de visão; que explora os diferentes sons da natureza e do ambiente.

No contexto estudado, houve momentos de interação em que os alunos com deficiência visual puderam vivenciar e explorar situações reais de aprendizagem e não apenas falar sobre elas. Essas vivências têm semelhança com o pensamento de Dewey (1938) quando o autor afirma que Educação, experiência e vida não se separam.

Pude perceber que os alunos com deficiência visual têm oportunidades que os videntes muitas vezes não têm, ou seja, a preocupação de ajudar o aluno a compreender algo desconhecido para ele faz com que os professores abram mão de outros recursos, que estão fora do ambiente escolar ou até mesmo vivências na própria escola, mas fora da sala de aula. Somente depois de vivenciar, experienciar, explorar por meio de todos os sentidos o objeto real é que o professor parte para discussão em sala de aula. A seguir apresento trechos dos diários que ilustram o que expus sobre o que vê a cegueira, um universo que apresenta uma multiplicidade de visão.

Desistimos dos textos selecionados para a próxima aula, pelas dificuldades percebidas, vamos levar os alunos à FCA (Ferrovia Centro Atlântica) para que eles conheçam um trem e tenham acesso à informações importantes sobre transportes de cargas. (Recorte I do diário XIV, 13/09/07. Professor Pedro e a pesquisadora)

Os alunos cegos fizeram a exploração tátil de todas as árvores e os alunos com baixa visão exploraram visualmente e também pelo tato. (Recorte II do diário XX, 21/09/07. Observações da pesquisadora durante aula da professora Luciana.)

Viram as flores, os frutos, pegaram, cheiraram. Falaram das folhas secas, que os lugares onde elas ficam a terra fica mais úmida, tem mais minhocas. As

minhocas constroem aberturas por onde entra água, irrigando a terra. (Recorte III do diário XX, 21/09/07. Observações da pesquisadora durante aula da professora Luciana.)

Caminhamos para o pé de cajamanga. Os alunos tiveram que dar as mãos uns aos outros para abraçar o tronco da árvore, era grosso demais. O pé de cajamanga é grande, o tronco é grosso e as folhas não são tão grandes (comentários). (Recorte IV do diário XX, 21/09/07. Alunos da professora Luciana.)

Voltamos e os alunos lavaram as mãos. Depois construíram juntos uma árvore.

A professora comentou: “Hoje é dia da árvore. Débora, como é que se escreve a palavra árvore?” “Assim, tia, a agudo, r, vô, v, o, r, i ... “árbori:”

A professora perguntou: “É com e ou com i no final?” Ela respondeu “É com e”.

A professora fez vários questionamentos. Se é possível nascer frutos diferentes em uma mesma árvore? Isso porque fariam a árvore com as folhas, galhos e frutos que colheram. Os alunos responderam que não. Eles demonstraram gostar muito da atividade. Manusearam ainda graviola, acerola e algumas folhagens. (Recorte V do diário XX, 21/09/07. Professora Luciana e seus alunos.)

Nessas atividades, é possível observar a importância de viver a experiência para depois falar sobre ela. Seria interessante que todos os alunos com ou sem deficiência pudessem construir conhecimento por meio da vivência de experiências.

Outro aspecto importante que mencionei no início deste texto está relacionado à curiosidade. Não enxergar abre espaço para a interação que cria espaço para questionamentos:

Tia, tem flor? A aluna Margarida perguntou.

Professora: agora está sem flores. (Recorte VI do diário XX, 21/09/07.

Professora Luciana e Margarida – 9 anos.)

“O cajueiro está precisando de cuidados, o tronco está todo descascado, as folhas amareladas”. Disse a professora.

Tia, como é que cuida? É com carinho?

Professora: Não é só com carinho. É com remédio, com adubo.

(Recorte VII do diário XX, 21/09/07. Eduardo – 8 anos e professora Luciana.)

Aluno e professor conversando sobre o serviço de telefonista:

Luciano: Por que é mais fácil trabalhar com fone?

Professor: Porque facilita a utilização da mão para procurar o número na agenda.

Luciano: Pra atender o telefone ela tem que tirar o fone do gancho?

Professor: Não precisa, é só apertar um botão pra atender ligações. Tem um sinal sonoro. Pode ter 10 ligações em espera, o sistema é controlado lá de BH. As colegas acham ruim, porque na mesa dela tem ruído, enquanto nas outras é visual. O comando de música indica espera e você tem que ter atenção pra ver se está falando com a mesma ou outra pessoa, qual é o ramal que a pessoa quer falar... Se é ligação pelo tronco, pela linha vinda da rua; se quando transferiu para um ramal que tocou, tocou e não atendeu e volta pra ela. Computador, lá tem, se todos usassem. Lá tem 10 celulares disponíveis para fazer ligações interurbanas com valor local. Não são ligações pessoais. Vamos supor, tem um cidadão de Patos, ele vai ganhar alta e o telefone de contato dele é um celular, daí elas usam o celular pra entrar em contato com a família. Lá, não falta muito para informatizar.

Luciano: Por que tem 10? (Recorte I do diário XXXII, 18/10/07. Professor Pedro e Luciano – 12 anos.)

Em todos os textos de campo (diários das aulas), havia muitos questionamentos que os alunos faziam durante as discussões de textos trabalhados em sala de aula ou em situações em que eles vivenciavam experiências dentro e fora de sala de aula. Em algumas dessas ocasiões os alunos até discordavam do professor:

Professor Pedro: É um caso que o Luciano está achando interessante, mas acho que foi uma idéia infeliz, porque na era de hoje, via *Internet*, computador imprime. O correio vai gastar, com um funcionário pra fazer transcrição de carta em Braille para tinta, sendo que pode ser feito... O professor foi interrompido pelo aluno...

Luciano: Eu discordo de você Pedro, porque nem todo mundo tem computador.

(Recorte II do diário XXXII, 18/10/07. Luciano – 12 anos e professor Pedro.)

É importante ressaltar que esse professor dava espaço para que os alunos participassem ativamente, refletissem. Os alunos eram encorajados a opinar de maneira subjetiva, discordando do que estava escrito, duvidando do que o professor falava. Creio que, dessa forma, ele contribui para a formação de um leitor crítico.

Mas, Houve também momentos em que ocorreu ausência da interação quando a exclusão se fazia presente no desenvolvimento de algumas atividades.

Passo agora, a discutir sobre o terceiro questionamento, ou seja, qual o papel do professor na interação com o aluno que apresenta deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura? Para responder a essa questão, parto das reflexões realizadas por Kleiman (1999) sobre o aluno como um sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos. Nesse sentido, o papel mais importante do professor é o de facilitador ou mediador dessa construção. A autora acrescenta que a escola é um espaço de construção social do conhecimento e a sala de aula um ambiente privilegiado para a interação através da linguagem (KLEIMAN, 1999, p.49).

Kleiman (1999) critica a concepção positivista de transmissão de conhecimento; a insistência na homogeneização na maneira de ler e compor sentidos; o não atendimento às curiosidades dos alunos, por não constarem do programa que precisa ser cumprido a todo custo; a desvalorização do conhecimento de mundo dos alunos por estes não fazerem parte do livro didático ou não estarem legitimados pela ciência; a reprodução das relações de poder. Nesse sentido, o papel do professor é o contrário do que foi exposto no início deste parágrafo: o conhecimento é construído de maneira colaborativa por meio da interação entre os membros do grupo; o programa é flexível, portanto, abre espaço às curiosidades dos alunos e também às exigências sociais emergentes; o conhecimento de mundo do aluno é valorizado e dá sentido ao conhecimento acadêmico; há um espaço para o novo, para reflexões, para dúvidas, incertezas, críticas e conseqüentemente às transformações sociais.

Penso que o papel do professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais assume uma posição fundamental na formação de um leitor crítico, que ao invés de aceitar relações de poder já perpetuadas, perceba-se como sujeito importante nos processos de ensino e aprendizagem com capacidade para julgar e rejeitar aquilo que não tem sentido para ele. Além disso, engaja-se ativamente na luta contra a exclusão e o preconceito.

É ainda papel do professor, auxiliar o aluno a fugir da linearidade, do tradicionalismo, é criar um espaço para que o aluno construa por si mesmo suas redes de conhecimento. A metáfora da rede é utilizada por Kleiman (1999) pelo fato de que a rede em construção permite que novos fios se agreguem a ela estabelecendo conexões entre os nós, sejam substituídos, modificados, alongados, engrossados.

Parece também fundamental que o professor observe o texto a ser lido e discutido em sala de aula, pois textos que afastam o aluno de situações reais podem dificultar inferências, reflexões e conseqüentemente as interações entre alunos/professor/leitor/autor.

Para que o professor consiga mediar o processo de ensino e aprendizagem da leitura, parece importante que ele sempre dirija o olhar para sua prática de maneira crítica e reflexiva e se auto-avalie constantemente buscando sentido em suas ações e conseqüentemente dando sentido a elas, pois algumas vezes, o professor exerceu um papel daquele que exclui, daquele que impõe uma leitura, uma interpretação e daquele que transmite conteúdo e eu me incluo nesse grupo.

CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS...

Nesta última parte do trabalho, faço uma reflexão sobre as contribuições sociais, pessoais e profissionais que este estudo trouxe e aponto as possibilidades para trabalhos futuros. Não apresento como considerações finais, por acreditar que reflexões futuras possam vir acompanhadas por mudanças. Hoje penso assim, amanhã pode ser que eu viva outras experiências e passe a pensar diferente. Divido este texto em quatro partes: **a pesquisa**, em que retomo os objetivos e respostas às questões de pesquisa e reflito sobre as suas contribuições e sobre o que não fiz; **a caminhada** em que eu falo dos sentimentos suscitados com todo o processo vivido no Mestrado; **fechada para balanço**, em que apresento reflexões sobre algumas contribuições do estudo e a quarta, **Reaberta às novas perspectivas** em que sugiro possíveis temas para pesquisa.

A pesquisa

Iniciei esta pesquisa com os seguintes objetivos: relatar e analisar uma experiência de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual na aula de leitura; observando, descrevendo e analisando criticamente o papel do professor na interação com o aluno DV e que tipo de interação contribui para desenvolvimento desse processo. Tentei, no decorrer do trabalho, responder às seguintes questões: 1) Como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com DV? 2) Como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual 3) Qual o papel do professor na interação com o aluno com deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura?

Penso que, por meio das histórias compostas, foi possível relatar as experiências de ensino e aprendizagem da leitura vividas no contexto das pessoas com deficiência visual e alcançar os objetivos propostos.

As “histórias de leitura e deficiência visual” “os dedinhos que lêem” e “a leitura de fachada” possibilitaram reflexões sobre como ocorre o processo de leitura nas aulas para alunos com deficiência visual. Compreendi que o que difere esse processo que ocorre na escola especial do que ocorre no contexto não especial são apenas os materiais

e a maneira de ler, ou seja, ler com o tato os textos em Braille ou ler tipos ampliados utilizando o resíduo visual.

Também no contexto especial, as concepções de leitura vão desde a mera decodificação, leitura em voz alta para avaliação, homogeneização do ato de ler e compor sentido em uma visão autoritária de leitura, até uma concepção alternativa em que há espaço para reflexões e subjetividade tanto no ato de ler quanto na composição de sentidos.

Sobre como se dá a interação em sala de aula de leitura para alunos com deficiência visual, foi possível observar na vivência da experiência e expressar por meio das “histórias de interação e concepções de visão” que a interação e maneira de ver o mundo ocorrem por meio da convivência com o outro e vivência de experiências significativas em uma concepção de visão como um múltiplo.

Em relação ao papel do professor na interação com o aluno com deficiência visual para desenvolvimento do processo de leitura, compreendi ser um papel de mediador, com a responsabilidade de contribuir para a formação de um leitor crítico, participativo e ativo, atuante em situações do mundo real, principalmente no que se refere à luta para diminuir ou eliminar situações de preconceito e exclusão de pessoas com deficiência. É também papel do professor observar e avaliar sua própria prática nos processos de leitura, tornando-se um pesquisador de si mesmo.

Acredito que a presente pesquisa trouxe reflexões relevantes sobre os processos de ensino e aprendizagem de leitura no contexto de pessoas com deficiência visual, o que pode contribuir com professores que trabalham ou queiram atuar na Educação dessas pessoas no contexto educacional especial ou não.

Penso que este trabalho também contribuiu para a destruição de mitos negativos, em geral, que relacionam a deficiência visual à incapacidade e conseqüentemente a sentimentos de pena e exclusão.

Foi possível colaborar com reflexões sobre a prática da inclusão das pessoas com deficiência visual, cujos estudos teóricos já alcançaram um volume significativo, mas que por si só não bastam, sendo necessário ainda desenvolver estudos voltados para esta prática.

Concluí também que a Pesquisa Narrativa desenvolvida com meus participantes tornou-se um caminho interessante para um trabalho de formação de professores e a minha própria formação com momentos reflexivos ao mesmo tempo em que o material documentário era composto.

Foi possível também, com este trabalho, ampliar a concepção de visão como um múltiplo e não mais reduzi-la a visão etnocêntrica de percepção superficial do mundo.

Mesmo com as contribuições citadas anteriormente, a presente pesquisa limitou-se a estudar a interação nas aulas de leitura para alunos com deficiência visual, todavia não consegui aprofundar-me no estudo da leitura crítica e em questões relacionadas à autonomia. Também não foi possível discutir o caráter interdisciplinar da leitura e abordar uma noção de currículo mais abrangente em contraposição ao currículo fragmentado, linear e individualista em que o ensino da leitura parece ser de competência exclusiva do professor de português.

A caminhada

Os anos de Mestrado marcaram e mudaram minha vida pessoal e profissional. Muitos conflitos permearam minha caminhada, vivi momentos mesclados por angústias, alegrias, companheirismo e, ao mesmo tempo, solidão.

Muitas vozes acompanharam minhas reflexões: os professores das disciplinas cursadas que tentaram aliar os trabalhos finais ao nosso projeto de pesquisa e assim contribuíram sobremaneira para o nosso amadurecimento acadêmico. Encontrar outros mestrandos, compartilhar com eles meus textos, receber sugestões, conviver com o grupo de estudos, dialogar com autores, participar do SEPELLA, do exame de qualificação. Todas essas convivências e eventos me fizeram perceber que a aprendizagem é um processo social colaborativo em que nos desequilibramos constantemente com os apontamentos interessantes, sugestões de mudanças e questionamentos. Mas nos transformamos, abrimos espaço para o novo e assim nos fortalecemos para seguir adiante na caminhada. Aprendi a aprender, construir conhecimento junto e posteriormente assumir as rédeas do complexo processo de aprender.

Vivi o conflito de me sentir julgada e condenada por colegas de trabalho que não compreenderam meus propósitos e diziam que o Mestrado, além de comprometer meu desempenho profissional, não tinha nenhuma relação com o trabalho por mim desempenhado na escola. Entristeci-me com isso, chorei, sofri, mas cada vez que eu olhava para o rostinho dos alunos com deficiência visual e ouvia histórias de exclusão, deixava a tristeza de lado e sentia a responsabilidade que eu tinha em desenvolver esta pesquisa. Poderia contribuir com reflexões sobre a leitura, entre tantas outras reflexões que de certa forma auxiliariam na luta pela exclusão e preconceito ou poderia me acovardar. Escolhi a primeira opção e não me arrependo. Faria tudo outra vez!

Encontrei o apoio que precisava na família. O volume de trabalho, os prazos a serem cumpridos, a participação em congressos e seminários me afastaram dos eventos familiares, mas foi no seio familiar que encontrei o respeito, o carinho, a compreensão e ajuda de que tanto precisava. Foram pacientes, ouviram-me muitas vezes, opinaram e tenho certeza que estarão sempre ao meu lado, respeitando minhas escolhas por mais difíceis que elas sejam.

Senti o peso da responsabilidade de ser a primeira a defender uma Pesquisa Narrativa no programa de Mestrado em Lingüística da UFU e o tempo todo convivi com o medo de decepcionar minha orientadora e minhas companheiras do GPNEP. Ao mesmo tempo, vi neste trabalho um compromisso e uma vontade, assim como minha orientadora, de conquistar adeptos desejosos de seguir essa caminhada junto conosco e como um grupo nos fortalecermos.

Depois desse desabafo, estou fechada para balanço.

Fechada para balanço!!!

Passo agora a refletir sobre as contribuições que a pesquisa me trouxe.

Os três meses de composição do material documentário foram determinantes para que eu me aprofundasse na experiência e construísse meus textos de campo que enriqueceram todo o processo. Com a experiência, aprendi que a deficiência visual, mesmo aliada à deficiência intelectual, não é incapacitante ou limitadora, ao contrário desperta outras alternativas que ampliam os canais de comunicação do deficiente visual com o mundo. Com isso, aprendi também que por enxergar deixo de vivenciar e explorar as belezas do mundo por outros canais perceptivos.

Percebi, seja no contexto educacional especial ou não, que não temos que ressaltar dificuldades e limitações das pessoas com deficiência visual, é importante que pensemos em possibilidades e potencialidades.

Consegui ver desconstruído o mito, em geral, do professor cego não ser um bom professor, ao contrário, por conhecer e sentir na pele a exclusão e o preconceito, esse profissional é capaz de abrir espaço em suas aulas para reflexões importantes para a vida, aliando conhecimentos construídos na escola com conhecimentos de mundo dos alunos.

Aprendi com a Pesquisa Narrativa a olhar para os meus participantes de pesquisa sob uma nova perspectiva e passei a vê-los como pessoas importantes de serem ouvidas e observadas dentro de um processo reflexivo em que se busca eliminar ou diminuir preconceitos e situações excludentes.

Pude observar que as histórias escondem muitas teorias e tive vontade de transformar toda teoria em história, assim seria mais gostoso mergulhar em uma leitura do universo teórico. Sobre a teoria, também descobri que elas não são receitas prontas, as quais seguimos passo a passo e no final tudo dá certo. Elas servem como ponto de partida para reflexões, podemos incorporá-las às nossas crenças, podemos modificá-las e podemos ainda recusá-las se apresentarmos argumentos sólidos. Nesse sentido, a formação de um leitor crítico é de fundamental importância. Creio que aprendi a ser uma leitora crítica.

Aprendi que só se aprende a trabalhar com a deficiência na prática, com a convivência e que as pessoas com deficiência são capazes de mostrar-nos o que precisam na convivência do dia-a-dia. Percebi que a diversidade não é característica somente de pessoas com deficiência, mas de todas as pessoas. Considerando a complexidade de cada ser, não é possível homogeneizar, portanto inclusão não pode ser confundida com homogeneização.

Descobri que formar um professor para a diversidade não significa especializá-lo para determinada deficiência, mas é importante que esse profissional assuma uma postura crítica e reflexiva sobre sua própria prática, que se questione o tempo todo: o que fazer? Por que fazer assim? Aonde eu quero chegar? Como poderia fazer diferente?

Observei que mais que aprender Braille, para trabalhar a leitura com alunos cegos e com baixa visão, é importante que o professor participe de um processo de formação crítico-reflexivo sobre leitura.

Aprendi que, para observar o outro, é importante que eu observe a mim mesma, em primeiro lugar e, assim, também descobri que seria interessante que saísse da sala o professor e entrasse o pesquisador e que todo professor pudesse ser pesquisador de si mesmo.

Descobri que os alunos sem deficiências também são excluídos por vários motivos: por não participarem de situações em que as experiências são vividas e não somente verbalizadas; por não terem a oportunidade de trabalhar todos os sentidos; por não explorarem todos os canais perceptivos de que dispõem para exploração do mundo; por se intimidarem e não questionarem tanto quanto é necessário para compreender.

Nesse momento, com tantas aprendizagens, abro-me novamente às novas perspectivas.

Reaberta às novas perspectivas

Finalizo, afirmando que o trabalho não se esgota aqui, esta é apenas a conclusão de mais uma etapa a que me propus, outras pesquisas virão. Antes de responder às questões que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, muitos outros questionamentos surgiram e podem servir como norte para pessoas que queiram arriscar-se no mundo da pesquisa e ainda não conseguiram estabelecer um tema, alguns se encontram no corpo do trabalho, a seguir apresento outras possibilidades:

- ❖ estudar a interação entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência no contexto da escola inclusiva;
- ❖ a formação do professor reflexivo para trabalhar com a diversidade;
- ❖ a formação crítico-reflexiva do professor de leitura do contexto educacional especial;
- ❖ a interação no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual;

- ❖ as crenças que permeiam os processos de ensino e aprendizagem de leitura no contexto de pessoas com necessidades educacionais especiais;
- ❖ histórias de dificuldades reais e dificuldades artificiais no aprendizado da leitura: um estudo sobre o texto;
- ❖ refletir sobre situações de exclusão e inclusão de pessoas com deficiência visual em uma escola para pessoas sem deficiência.

Minha inexperiência científica talvez tenha deixado falhas ou me impedido de aprofundar no estudo do tema, mas estou aberta a sugestões e novas possibilidades de estudo.

Rumo ao Doutorado!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. G. S. Alfabetização da criança cega. **Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille**. Salvador, Bahia, 2001. p. 293-297.

BARRAGA, Natalie. **Programa para Desenvolver a Eficiência no Funcionamento Visual**. São Paulo: Fundação Para o Livro do Cego no Brasil. 1985. p. 12-75.

BELARMINO, J. O que vê a cegueira. **Benjamin Constant**. Ano 6, n. 16, ago. 2000. p. 18-19.

BELLO, L. M. S. C. **O mundo de Mariana**. Belo Horizonte: Lê, 1999. 46 p.

BRASIL. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual**. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 2001. 196 p. v. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 32 p.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 6 p.

BRASIL. **Estratégias e orientações pedagógicas para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002. 84 p. v. 8.

BRUNO, M. M. G. MOTA, M. G. B. M. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 162 p. v. 2.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. 180 p. v. 3.

_____. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração pré-escolar**. 1. ed. São Paulo: Laramara, 1993. 144 p. v. 1.

_____. **Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Laramara, 1997. 124 p. v. 1.

- _____. **Alfabetização de alunos com baixa visão significativa:** algumas reflexões sobre o potencial visual, o processo de aprendizagem e o sistema braille. Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille. Salvador, Bahia, 2001. p. 43-51.
- BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1993. 415 p.
- BYGATE, M. **Some current trends in applied linguistics.** Lancaster University. AILA REVIEW, 2004. p. 6-22.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas, São Paulo: autores associados: PUC, 2003. 150 p.
- CARVALHO, K. M. M. **A baixa visão e o sistema braille.** Anais do I Simpósio Brasileiro sobre o Sistema Braille. Salvador, Bahia, 2001. p. 58-65.
- CARVALHO, K. KARA JOSÉ, N. **Visão subnormal.** Campinas: Unicamp, 1994. 48 p.
- CAVALCANTE, A. M. M. **Educação visual:** atuação na pré-escola. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n.1, p.11-30, set. 1995.
- CAVALCANTI, M. C. **Applied Linguistics:** Brazilian perspectives. AILA REVIEW, 2004. p. 23-30.
- CHOMSKY, N. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org). **Introdução à Lingüística:** fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004. p 93-129. v. 3.
- COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular.** Salvador: EDUFBA, 2003. 238 p.
- CLANDININ, D.J. **Handbook of narrative inquiry:** Mapping a Methodology. Sage: Thousand: Oaks, Canadá, 2007. 693 p.
- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p 502-528.
- CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry.** Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. p. 327-353.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative and education**. Canada: Journals Oxford, 1995.

_____. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, 1994. p 145-158.

CORN, A. L. & KOENING, A. J. **Perspectives on low vision**. Foundations of low vision: clinical and functional perspectives. New York: American Foundation for the blind, 1996. p. 3-25.

COSTA, S. D. **Coleção novas fábulas**. Uberlândia: Claranto, 2003. 220 p. v. 12.

DE MASI, I. **A Educação Inclusiva sob o prisma das pessoas com deficiência Visual**. DEBATE: “A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIFERENTES OLHARES.” abr. 2007. Disponível em: <http://educacaoinclusivadefec7.blogspot.com/search?q=>. Acesso em 19/09/07.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938. 98 p.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

FELIPPE, J. A. M. **Caminhando juntos**: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Laramara: São Paulo, 2001. 54 p.

FIGUEIREDO, C. A.; MARTINS, E. S.; MORAES FILHO, W. B.; TRAVAGLIA, L. C. (org). **Linguagem**: reflexões e perspectivas. Uberlândia, EDUFU, 2003. 300 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1984. 96 p.

GARCIA, A.; BOVE, M. **Comunicar é preciso**: os meios de comunicação do surdocego. Revista do Centro de Educação. n. 15. Edição 2000.

GASPARETO, M. E. R. F. **Visão subnormal em escolas públicas**: conhecimentos, opinião e conduta de professores e diretores do Ensino Fundamental. 2001. 197 f. Tese (Doutorado em Ciências Médicas)-Faculdades de Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

JESUS, O. F. Leitura e cognição. In: Travaglia, L. C.; Martins, E. S.; Figueiredo. C. A.; Barros Filho, W. **Linguística in focus**. Uberlândia: Edufu, 2003. p. 231-255. v. 1.

_____. Aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita In: Figueiredo, C. A. (org.) **Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 30-49 v. 3.

KAPLAN, J. B. **Museu do Diálogo é apresentado para a mídia brasileira**. Disponível em: <http://www.3in.org.br/index.php?idmenu=58&codtipoconteudo1&codconteudo=300>. Acesso em 25/04/2007.

KARA JOSÉ, N. GASPARETO, M. E. R. F. **Entendendo a baixa visão: orientação aos pais**. MEC/SEESP/ABEDEV. Brasília, 2000. 35 p.

_____. **Entendendo a baixa visão: orientação aos professores**. MEC/SEESP/ABEDEV. Brasília, 2000. 43 p.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 122 p.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1990. 144 p.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2007. 82 p.

_____. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Disponível em: www. Acesso em 09/09/07. 10 p.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004. 102 p.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.

_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. 294 p.

_____; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. Coleção Idéias sobre Linguagem. 191 p.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Inter-ação: Goiânia, 2006. p. 185-196. v. 31.

_____. **Não há mal que sempre dure.** Ponto de Encontro Revista Pedagógica, Uberaba - MG, v. 7, n. 7, 2005. p. 6.

_____. **Infância e diferenças na escola.** Pátio Educação Infantil, Porto Alegre - RS, v. 3, n. 9, p. 6-8, 2005.

MASINI, E. F. S. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador.** Temas sobre o desenvolvimento, v. 7, n. 42, p. 52-54. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **A inclusão escolar.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 5., 2000. *Anais ...* São Paulo: Vetor, 2000, p. 23-28.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. 93 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **A inclusão e integração ou chaves da vida humana.** CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Foz do Iguaçu, Paraná.

MELLO, D. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MIN, H. Y.; SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O. **Baixa visão:** conhecendo mais para ajudar melhor. São Paulo: Laramara, 2001. 32 p.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget:** imagem mental e construção do conhecimento. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 151 p.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão** – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. 205 f. Tese (Doutorado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MUSSALÉM, P. **O papel do professor.** Set. 2007 Faculdade Santa Fé. Disponível em: <http://www.santafe.edu.br/2007/10/2/Pagina180.htm>. Acesso em: 19/09/07.

NUNES, M. B. C. **O professor em sala de aula de leitura:** desafios, opções, encontros e desencontros. 2001. 258 f. Tese (Doutorado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

PEREIRA, R. **Interação de sala de aula:** alfabetização e letramento no primeiro ciclo do ensino fundamental. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

REVISTA CÉREBRO & MENTE. Campinas: Núcleo de Informática Biomédica da Universidade Estadual de Campinas. Nº 16, Dez. de 2002. Disponível em <http://www.cerebromente.org.br/home.htm>. Acesso em 19/09/07.

GURGEL, T. **Inclusão, só com aprendizagem.** Revista Nova Escola, edição 0206/Outubro 2007. p. 39-45.

SAXE, J. G. **The Blind Men and the Elephant.** Kayser News, USA, 1965. Disponível em: http://www.signos.blogspot.com/2005_09_01_archive.html. Acesso em: 10/10/07.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 422p.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normatização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Uberlândia: EDUFU, 2006. 144 p.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 125 p.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. A educação especial. In: OLIVEIRA, ROMUALDO, P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002, 151 p.

SPELTA, L. L. Comissão Brasileira do Braille. II Seminário ATIID - **Acessibilidade, TI e Inclusão Digital**, São Paulo-SP, 23-24/09/2003, 5 p. Disponível no site: http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/3_2comissaoBr.doc. Acesso em: 20/07/08.

ANDERSON, T. H. Study strategies and adjunct aids. In: SPIRO, J. R.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. **Theoretical Issues in Reading Comprehension:** Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education. Lawrence Erlbaum Associates, 1980. 586 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação.** Necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. 17 p.

VAN MANEN, M. **Researching lived Experience.** Ontario: The Althouse Press, 1990. 222 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 192 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/1999. 251 p.

ZYGMANTAS, J. **O ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (L.E.):** foco na (re)construção de significados. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Global data on blindness.** Geneva, WHO, 1995. p. 115-121. v. 73.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – **Management of low vision in children.** In WHO CONSULTATION, BANGKOK, 1992. Annals. Bangkok, 1993. 47 p.

ANEXOS

Anexo I Sistema Braille – leitura

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
● ○	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ○	○ ○	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
● ○	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●
○ ○	● ○	○ ○	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●	● ○	● ●
● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○	● ○
u	v	x	z	ç	é	á	ã	ú	â
● ○	● ○	● ●	● ○	● ●	● ●	● ○	○ ●	○ ●	● ○
○ ○	● ○	○ ○	○ ●	● ○	● ●	● ●	○ ●	● ●	○ ○
● ●	● ●	● ●	● ●	● ●	● ●	● ●	● ○	● ●	○ ●
ê	í	ô	ó	à	õ	è	ù	ì	ï/ĩ/ñ
● ○	○ ●	● ●	○ ●	● ●	○ ●	○ ●	● ○	● ●	● ●
● ○	○ ○	○ ●	○ ○	● ○	● ○	● ○	○ ●	○ ○	● ●
○ ●	● ○	○ ●	● ●	○ ●	○ ●	● ●	○ ●	○ ●	○ ●
ü/û	w/ò	!	;	:	.	,	?	“ ”	*
● ○	○ ●	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
● ●	● ●	● ●	● ○	● ●	○ ○	● ○	● ○	● ○	○ ●
○ ●	○ ●	● ○	● ○	○ ○	● ○	○ ○	○ ●	● ●	● ○
apóstrofo	sinal de maiúscula	grifo	hífen	(	)				
○ ○	○ ●	○ ○	○ ○	● ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
○ ○	○ ○	○ ●	○ ○	● ○	○ ○	● ○	○ ○	○ ○	○ ○
● ○	○ ●	● ○	● ●	○ ●	● ●	○ ●	● ○	○ ●	○ ○
travessão	reticências								
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○					
○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○					
● ●	● ●	● ○	● ○	● ○					

Anexo II "The Blind Men and the Elephant"

John G. Saxe in Kayser News, USA, 1965

American poet John Godfrey Saxe (1816-1887) based this poem, "The Blind Men and the Elephant", on a fable that was told in India many years ago. It is a good warning about how our sensory perceptions can lead to misinterpretations.



It was six men of Indostan
To learning much inclined,
Who went to see the Elephant
(Though all of them were blind),
That each by observation
Might satisfy his mind

The First approached the Elephant,
And happening to fall
Against his broad and sturdy side,
At once began to bawl:
“God bless me! But the Elephant

Is very like a wall!”



The Second, feeling of the tusk,
Cried, “Ho! what have we here
So very round and smooth and sharp?
To me ’tis mighty clear
This wonder of an Elephant
Is very like a spear!”



The Third approached the animal,
And happening to take
The squirming trunk within his hands,
Thus boldly up and spoke:
“I see,” quoth he, “the Elephant
Is very like a snake!”



The Fourth reached out an eager hand,
And felt about the knee.
“What most this wondrous beast is like
Is mighty plain,” quoth he;
“This clear enough the Elephant
Is very like a tree!”



The Fifth, who chanced to touch the ear,
Said: “E’en the blindest man
Can tell what this resembles most;
Deny the fact who can
This marvel of an Elephant
Is very like a fan!”



The Sixth no sooner had begun
About the beast to grope,
Than, seizing on the swinging tail

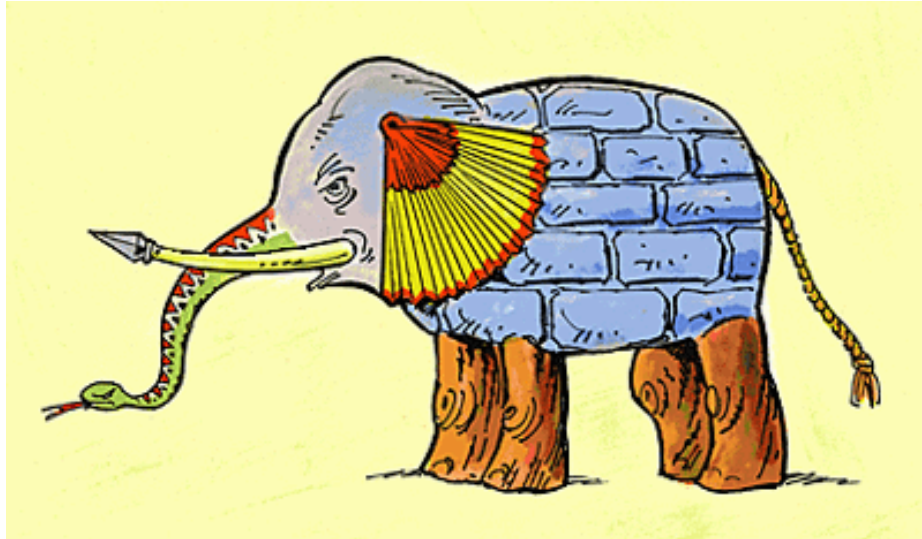
That fell within his scope,
“I see,” quoth he, “the Elephant
Is very like a rope!”



And so these men of Indostan
Disputed loud and long,
Each in his own opinion
Exceeding stiff and strong,
Though each was partly in the right,
And all were in the wrong!

Moral:

So oft in theologic wars,
The disputants, I ween,
Rail on in utter ignorance
Of what each other mean,
And prate about an Elephant
Not one of them has seen!



http://www.wordinfo.info/words/index/info/view_unit/1/?letter=B&spage=3

Os cegos e o elefante

"Era uma vez seis homens do Indostão,
Desejosos de muito saber,
Que foram ver um elefante
(Embora todos fossem cegos)
Para que cada um pudesse observar
E satisfazer a sua curiosidade.

O primeiro, aproximou-se do elefante,
Desgraçadamente chocou
Com os flancos rugosos e maciços.
Sem mais, ele gritou:

"Deuses Poderosos, como este elefante
Se parece estranhamente com um muro!"

O segundo, ao apalpar as defesas,
Gritou: "Oh! que temos por aí
Que seja tão redondo, tão liso
E tão pontiagudo ao mesmo tempo?
Quanto a mim, já sei: este fenômeno de elefante
Parece-se estranhamente com uma lança!"

O terceiro, ao aproximar-se do animal,
Agarrou por acaso
Com ambas as mãos
A tromba ondulante:
"Já sei, já sei, este elefante.
Parece-se estranhamente com uma serpente!"

O quarto estendeu uma mão febril
E encontrou as pernas do mamífero:
"Aquilo com que se parece este animal fabuloso
É muito simples, por minha fé!
É evidente que este elefante
Se parece estranhamente com uma árvore!"

O quinto chegou-se, por acaso, à orelha:
"Mesmo o mais cego dos cegos - disse ele -
Pode dizer com que é que isto de parece.
Contradiga-me quem puder, parece-me
Que esta maravilha de elefante
Se parece estranhamente com um leque!"

O sexto, mal tinha começado
A apalpar o animal,
Agarrou com ambas as mãos a cauda
Que se encontrava à sua frente:
"Já sei, gritou ele o nosso elefante
Parece-se estranhamente com uma corda!"

E foi assim que estes homens do Indostão,
Discutiram largamente,
Cada um certo da sua opinião,
E não querendo largá-la,
Cada um deles com um pouco de razão
E todos estando completamente enganados."

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,

concordo em participar da pesquisa científica na linha de **Estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas** da aluna do programa de pós-graduação (Mestrado em Lingüística – UFU) **Judith Mara de Souza Almeida**, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. **Dilma Maria de Mello**. A pesquisa tem como objetivos a) relatar e analisar experiências de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual na aula de leitura; b) refletir sobre a interação professor/aluno com deficiência visual nas aulas de leitura; c) observar, descrever e analisar criticamente o papel do professor na interação com o aluno que apresenta deficiência visual para desenvolvimento desse processo.

Concordo e tenho conhecimento de que não receberei e não pagarei nenhum valor em dinheiro para participar deste estudo. É também de meu conhecimento que os dados gravados, após transcritos serão destruídos.

Os possíveis benefícios de minha participação nessa pesquisa são: a) a possibilidade de colaborar para a apresentação de reflexões práticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual; b) a possibilidade de compartilhar histórias de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Há a possibilidade de existirem riscos de desvantagens decorrentes da minha participação na pesquisa, ou seja, posso sentir-me constrangido com a presença da pesquisadora em sala de aula, durante a composição do material documentário.

É de meu conhecimento, que tenho a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa, sem implicação de prejuízos à minha pessoa, sem impedimentos para continuar a freqüentar as aulas normalmente. Tenho garantido, ainda, o acesso, a qualquer momento, às informações relacionadas à pesquisa, além da garantia de sigilo e privacidade de meus dados pessoais.

Concordo em participar desta pesquisa e autorizo a publicação dos dados que compõem o material documentário (42 diários das aulas elaborados pela pesquisadora e 6 diários dos professores participantes) desde de que minha identificação pessoal seja preservada.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim e pela pesquisadora responsável pela composição do material documentário em 2(duas) vias de igual teor, ficando uma 1(uma) das vias em meu poder.

Tenho conhecimento que qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderei entrar em contato com:
Pesquisadoras: Dilma Maria de Mello, João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica – BL 1U, 3239-4102 ou Judith Mara de Souza Almeida, Santa Vitória , 216 – Boa Vista, 88559557 – 33159557.

Uberlândia - MG, ____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do participante da pesquisa