



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SEU PROCESSO DE LETRAMENTO

Solange Rodrigues Bonomo Assumpção

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Rua Dom Viçoso, 84, ap. 102 - Padre Eustáquio - Belo Horizonte – MG – 30720-260

(31) 4412-8301 e (31) 9129-1292

solangebonomo@terra.com.br

RESUMO

O objetivo central deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o processo de inclusão de estudantes jovens e adultos cegos ou com visão subnormal, em escolas comuns, localizadas na zona urbana de Belo Horizonte, bem como a contribuição desse processo na elevação do nível de letramento desses sujeitos. Para desenvolvê-lo, utilizamos como suporte teórico, fundamentalmente, os trabalhos na área de educação inclusiva – como os de Coll (2004), Rocha (2004), Stainback (1999), entre outros – os documentos legais atuais, os materiais de referência oferecidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação aos professores da rede pública de ensino e, por fim, as contribuições de estudos sobre letramento. A análise do *corpus* desta pesquisa – constituída pela observação da dinâmica da sala de aula, o registro de conversas informais com os alunos com deficiência visual e com funcionários, assim como dados colhidos por meio de questionários – revelou que o processo de inclusão desses sujeitos, pouco ultrapassa a utilização de alguns recursos de tecnologia assistiva e que a falta de

adaptações curriculares às necessidades desses alunos compromete a elevação de seu nível de letramento. Em contrapartida, a convivência entre os alunos videntes e os com deficiência visual mostra-se enriquecedora na medida em que aqueles compartilham experiências de leitura e escrita pouco acessíveis aos últimos, aproximando-os da funcionalidade de textos que circulam em diferentes espaços sociais.

Palavras-chave: Inclusão; deficiência visual; letramento.

INCLUSÃO: CONQUISTA OU REALIDADE?

Os séculos XX e XXI representam marcos na história das pessoas com necessidades especiais, em nível mundial, pois neles verificam-se importantes conquistas no campo da legislação, seguidas de uma crescente conscientização da sociedade sobre a necessidade de lutar contra a desigualdade de oportunidades enfrentadas por determinados segmentos da população. Essas conquistas, conseqüentemente, tornam obrigatória a mobilização de toda a sociedade e de seus governantes na promoção de ações efetivas na área de políticas públicas de atendimento aos menos favorecidos socialmente, independentemente de etnia, cultura, classe social, condição física, psicológica ou cognitiva, gênero ou religião.

Em nosso país, dispomos de um aparato legal que garante direitos essenciais às pessoas com deficiência, porém a sua implementação é morosa e, muitas vezes, polêmica, como, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns.

Ainda que gerador de inúmeras polêmicas, o movimento inclusivo nas escolas comuns é irreversível, pautado em um posicionamento mundial pela igualdade de direitos e deveres, como anteriormente já apontado. Dessa forma, os esforços precisam ser canalizados, então, para a superação do caráter ameaçador atribuído às mudanças que são demandas da escola e dos educadores.

Dada a amplitude das temáticas que podem ser investigadas nesse novo campo de estudos, elege-se a inclusão de alunos com deficiência visual em escolas comuns

como o centro das atenções. No interior dessa discussão, pretende-se, ainda, privilegiar o processo de letramento desses sujeitos e as contribuições que se efetivam por meio de seu processo de inclusão.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A inclusão de alunos com deficiência visual em escolas comuns exige planejamento e ação na direção de práticas pedagógicas adequadas à realidade desses educandos. No bojo dessas práticas, deparamos-nos com as propostas de leitura e produção escrita que são desenvolvidas pelos docentes que atuam junto de estudantes com deficiência, na Educação Básica. Essas práticas veiculam uma concepção de *texto* e seus *usos sociais* que podem conduzir os alunos a duas avaliações: o *texto* como um produto social, portanto, uma unidade discursiva dinâmica, ou o *texto* como algo oferecido *a priori*.

No contexto dos estudos lingüísticos mais recentes, em diferentes países, a primeira abordagem vem sendo ratificada por pesquisadores que concebem o texto como produto lingüístico estruturado, legitimado no interior das práticas de uso e destinado à interação social. Ao abraçar essa concepção, surge, pois, uma nova demanda: a de que os indivíduos conheçam e exerçam diferentes práticas sociais de leitura e escrita¹, considerando o contexto em que se inscrevem.

O domínio dessas práticas hoje, no Brasil, constitui ponto de preocupação, debate e mobilização nacional. Podemos citar, por exemplo, os dados resultantes da análise dos dados da avaliação de Língua Portuguesa do SAEB (1999) e da avaliação de proficiência na leitura do PISA (2000) que apontam para o fato de que

os alunos de modo geral não são capazes de ler fluente e proficientemente muitos gêneros textuais (entre os quais podemos citar textos não-contínuos, como gráficos, tabelas, formulários, por exemplo). Esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas

¹ Denomina-se esse exercício de práticas sociais de leitura e escrita como letramento ou alfabetismo, tal como explicita SOARES (2002, p. 44): “o letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.” (grifos da autora)

cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo. (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 112)

Essa constatação obriga-nos à indagação do porquê desse resultado após, pelo menos, onze anos de escolarização. Em parte, a resposta a essa questão encontra-se nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 36):

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

A concepção de ensino de língua materna apontada acima muito tem cooperado para impedir a ascensão da competência discursiva dos estudantes. De acordo com Val (2003, p.54), “desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir espaço dialógico para a produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo”. Essa opção restringe a atividade do aluno à automatização de tarefas escolares de leitura e produção escrita, cuja reflexão sobre a produção textual não se vincula às práticas sociais. O aluno escreve sem que tenha a compreensão das estratégias de discurso que podem tornar os textos apropriados, eficientes e eficazes, em determinadas situações comunicativas. Nesse caso, como em tantos do cotidiano escolar, o professor e o aluno parecem ignorar a dinamicidade do texto apontada por Bronckart (1999), expressa no processo interativo que se estabelece através da sua materialidade, quando decisões lingüísticas, cognitivas e sociais são tomadas dos dois lados – de quem escreve ou fala um texto e de quem o lê ou o ouve – frente a um leque de escolhas permitidas pela língua natural.

Cabe ressaltar, como aponta Bronckart (1999), que o fundamento desse quadro no ensino de línguas deve-se à coexistência de duas modalidades de abordagem da linguagem e de seu funcionamento:

- as abordagens centradas na unicidade da língua, considerada sistema que possibilita a intercompreensão, ou seja, “o sistema da língua seria primeiro e

os textos constituiriam apenas uma forma, secundária, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema.” (op. cit. p. 84).

- as abordagens centradas na diversidade dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção.

Nessa coexistência, verifica-se o predomínio da primeira abordagem sobre a segunda. Isso implica uma organização escolar que defende como ponto de partida para as atividades de produção de textos, os conhecimentos relativos ao sistema, calcadas quase que exclusivamente no âmbito do ensino gramatical, o que, na maioria das vezes, distorce o real significado da atividade textual.

Nesse ponto, ressaltamos que a elevação da competência discursiva de alunos com deficiência visual – assim como para os demais educandos com necessidades educacionais especiais – torna-se ainda mais decisivo, uma vez que pode ser fator determinante na luta pela igualdade de oportunidades sociais.

Acreditamos que a escola possa constituir-se lugar privilegiado para o contato, uso e análise de práticas sociais de leitura e escrita, privilegiando-se a interação como fator canalizador dos programas de ensino de língua materna. Ser um competente produtor de texto envolve uma conjunção de fatores de diferentes ordens e exige que a Educação Básica – patamar mínimo de escolarização do cidadão brasileiro – seja repensada a fim de que se efetive o domínio de práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa direção, compactuamos com Koch (2002, p. 157) quando ele afirma que “os textos, como formas de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo”, portanto, são bens sócio-culturais de valor inestimável.

Por fim, estabelecido o quadro educacional que revela uma tendência de concepção estritamente formalista do ensino de língua materna, formulou-se a seguinte proposição orientadora desta pesquisa: *O processo de inclusão de alunos com deficiência visual contribui para a elevação de seu nível de letramento?*

Acreditamos que o resultado dessa investigação pode materializar-se em subsídio para uma atitude reflexiva por parte dos educadores que atuam com deficientes visuais quanto às práticas que se destinam à leitura e à escrita inscritas – ambas, habilidades inerentes ao cotidiano da sala de aula.

BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A história de pessoas com deficiência visual não é tão diferente da dos sujeitos com outros tipos de deficiências, ou seja, marcou-se pelos pré-conceitos e pela exclusão social. Somente após a Revolução Francesa, no século XVI, cujos princípios eram a “igualdade, liberdade e fraternidade”, abriu-se a possibilidade de se discutir mais veementemente a propósito da cidadania de pessoas com necessidades especiais. Personalidades como o médico italiano Girolina Cardoso – que realizou o primeiro teste de leitura através do tato – Peter Pontamus, Fliming e o Padre Lara Terzi – que escreveram os primeiros livros sobre a educação de pessoas com deficiência visual – contribuíram para que essa idéia ganhasse força em diversos países.

No Brasil, em 1845, como um dos marcos da educação de pessoas com deficiência visual, tivemos a criação do IBC, por D. Pedro II, o primeiro educandário para cegos, na América Latina, única instituição federal de ensino destinada a promover a educação de pessoas com baixa visão – além de termos a contar com a primeira imprensa Braille do Brasil, em 1926.

A criação do Instituto Benjamin Constant serviu de estímulo para o surgimento de novas instituições voltadas para a educação de cegos no Brasil, tais como o Instituto São Rafael, em 1926, em Belo Horizonte; o Instituto Padre Chico, em 1928, em São Paulo; o Instituto de Cegos da Bahia, em 1929, em Salvador; o Instituto Santa Luzia, em 1941, em Porto Alegre, dentre outros.

Outro importante fato na história da educação de pessoas cegas foi a criação da *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*, em 1946, pioneira na defesa do ensino integrado, que prestava serviços à capacitação na área de recursos humanos e prática pedagógica integradora, bem como na divulgação de livros escritos no Sistema Braille.

Na década de 50, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, foram instaladas escolas comuns, pertencentes à rede regular de ensino, com vistas ao atendimento integrado. Ou seja, a educação de alunos cegos passa a ser

oferecida em espaços diversificados: salas de recursos, escolas comuns, salas especiais e centros pedagógicos.

No período compreendido entre os anos 80 e 90, desperta a preocupação em estender a discussão sobre a formação de professores nas universidades, o que resulta na gama de cursos de capacitação de professores, cujo objetivo era trabalhar com a inclusão de pessoas com necessidades especiais educacionais. Nesse período surgem, também, associações de pais de deficientes, como a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), em São Paulo – elas passam a lutar pelos direitos do cidadão com deficiência visual, melhorando sua qualidade de vida e de educação.

DEFICIÊNCIA VISUAL: POSSIBILIDADES E LIMITES A SEREM SUPERADOS

Deficiente visual, segundo o eminente doutor e professor Hilton Rocha – citado pelo MEC/SEESP (2001) – é considerado aquele indivíduo que apresenta uma limitação no desempenho de determinadas atividades devido à diminuição ou perda da capacidade visual decorrente de imperfeição no globo ocular ou no seu sistema visual.

Nesse agrupamento de pessoas, podemos distinguir dois segmentos, de um espectro que vai da cegueira até a visão subnormal:

- os sujeitos cegos, ou seja, aqueles indivíduos com perda total da visão, que pode ser “adquirida” ou congênita;
- os sujeitos com visão subnormal, isto é, aqueles indivíduos que apresentam alteração funcional caracterizada por baixa significativa da acuidade visual e redução do campo visual.

Num mundo em que as imagens são extremamente valorizadas – como o nosso – e, por meio das quais, incessantes e excêntricas mensagens são enviadas à nossa sociedade, as pessoas com deficiência visual enfrentam sérias de dificuldades em seu dia-a-dia.

O indivíduo que nasce com o sentido da visão preservado guarda consigo memórias visuais que facilitam seu desenvolvimento e sua aprendizagem; porém,

quem nasce sem a capacidade de visão, como poderá engendrar memórias e lembranças visuais? Privada da coleta de informações pelo sistema visual, a pessoa cega terá, no seu sistema tátil, um hábil aliado para essa atividade, embora o processamento dessas informações e a posterior construção de sentido para esses dados se façam mais lentos que nas pessoas videntes. Por meio do tato, a pessoa cega obtém informações seqüenciadas sobre objetos/ambiente/pessoas, as quais compõem dados de entrada que serão integrados mentalmente – por meio de operações como classificação, ordenação etc. – a fim de conceber uma imagem/conceito do que foi explorado.

No caso de pessoas que perderam a visão na adolescência ou na idade adulta, são melhores as condições perceptivas, motoras, conceituais, próximas a um “estoque” de imagens em seu cérebro, diferentemente daquele que nasceu cego. Essas pessoas – é essencial que se diga – enfrentam, no entanto, adversidades mais acentuadas na área emocional, causadas pelo sentimento da perda e aos entraves da forma de vida que são obrigadas a tomar para si.

Independentemente de quais sejam os alunos com deficiência visual que o professor acolha, é imprescindível que ele saiba que a proposta pedagógica para esses sujeitos deve ter os mesmos direcionamentos daquela oferecida aos alunos videntes, isto é, que vise ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da pessoa com deficiência visual; em exatas palavras, o conteúdo curricular não deverá sofrer mudanças severas, mas sim adaptações e ajustes ao atendimento de crianças com cegueira ou visão subnormal, em consoância aos recursos de que cada escola dispõe, cooperando para o processo ensino-aprendizagem.

As adaptações curriculares – segundo os teóricos Brennan (1988) e Hegarty (1987), citados por Torres (2002) – podem ser consideradas ações adequadas ao conceito de necessidades educativas especiais. A implementação de adaptações metodológicas e curriculares exige o reconhecimento dos princípios de igualdade e diversidade, com vistas a um currículo comum a todos os alunos, no qual a intervenção educativa deixe de ser centrada nas diferenças para se concentrar no potencial de aprendizagem do aluno. Blanco (2004, p. 296) reforça essa visão ao acrescentar que

as adaptações curriculares individualizadas podem ser entendidas como um processo compartilhado de tomada de decisões, cujo objetivo é ajustar e

complementar o currículo comum de modo a responder às necessidades educativas especiais dos alunos e conseguir seu máximo desenvolvimento pessoal e social. Trata-se de construir um currículo sob medida para o aluno, tomando decisões a respeito do que ele tem de aprender e em que seqüência, de como se deve ensinar-lhe, de quais serão os critérios para avaliar seus avanços e de como ele será avaliado.

Pode-se depreender, então, uma demanda específica para que as pessoas com limitações visuais possam prosperar, participando de forma ativa em dissociadas instâncias da vida em sociedade.

O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Rocha (2004, p.20), nos Estados Unidos deu-se início à Educação Inclusiva, por meio da Lei nº 4142, de 1975, estabelecendo “a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, biblioteca, hospitais e clínicas, no sentido de facilitar a inserção social das pessoas portadoras de deficiência nos circuitos sociais”. Entende-se, pois, que a educação inclusiva passa pela acessibilidade à educação para todas as pessoas, sem o estigma da segregação, o que representa uma mudança histórica em relação ao que se praticava anteriormente. Essa posição também é ratificada por Azumi (1997, p. 120) quando afirma que “o grande desafio para uma escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e lingüísticas”.

No Brasil, há conquistas mais recentes que as dos norte-americanos, a exemplo de Minas Gerais, cuja Resolução CEE/MG nº. 451, de 2003, amplia o conceito de Educação Especial, antes restrito às escolas especiais. Deve-se destacar que todas as atuais leis do país postulam que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, apenas extraordinariamente, em escolas especiais, para aqueles determinados alunos que requeiram apoios intensos e permanentes, ainda não disponíveis na escola comum.

Mas, afinal, o que é uma escola inclusiva?

Para Rocha (2004, p. 12), uma escola que se diz inclusiva atende aos seguintes quesitos:

- não rejeita a matrícula de nenhum aluno, independentemente das condições que ele apresenta;
- preocupa-se com a permanência e também com o desenvolvimento de todos os seus alunos, de forma a não excluí-los durante o percurso escolar, buscando sempre criar situações de aprendizagem significativas para cada um deles;
- preocupa-se com a formação de cidadãos conscientes, preparados para a vida fora dos muros da escola;
- compromete-se com a formação continuada de seus professores, incentiva o trabalho cooperativo, respeita a diversidade humana, organiza-se de acordo com as necessidades de seus alunos;
- oferece os apoios necessários ao sucesso de seus alunos;
- busca a parceria disponível para poder oferecer uma educação de qualidade para todos.

Disso se depreende que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular significa uma mudança radical na forma de conceber a diversidade humana e o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Qual seja, a educação inclusiva revela-se um compromisso de todos, estabelecendo uma teia de ações cooperativas entre alunos, pais, professores, funcionários e diretores que, produzindo juntos, podem consolidar comunidades escolares envoltas abertamente com os problemas relacionados às dificuldades e possibilidades humanas. A inclusão – conforme afirma Stainback (1999) – é um processo que promove a aprendizagem cooperativa, os relacionamentos sociais positivos, bem como a prática pedagógica reflexiva, movida pelo desafio de apoiar todos os alunos na capacitação de habilidades acadêmicas.

Em síntese, o desafio da consolidação de uma educação inclusiva consiste em uma mudança de paradigmas exigida em uma cultura não acostumada a conviver com o seu elemento "diferente" e que, por isso, será conquistada gradativamente, no esforço coletivo ao qual já nos referimos.

O CORPUS, OS PROCEDIMENTOS E A METODOLOGIA EMPREGADA NA PESQUISA

A busca por escolas inclusivas que acolhessem um significativo número de alunos com deficiência visual revelou, mais uma vez, o pouco acesso que é destinado a esses sujeitos pela escola, e as dificuldades que eles encontram lá, em dar prosseguimento a seus estudos. Nosso campo de pesquisa se constitui de uma escola pública da rede

estadual, na qual encontramos nove alunos com deficiência visual, sendo 7 cegos e 2 com visão subnormal, em turmas regulares de Ensino Médio noturno.

Os estudantes-informantes, oriundos de camadas da população menos favorecidas socialmente, dispunham de poucos recursos de tecnologia assistiva² (TA) e acesso restrito aos bens culturais disponíveis na sociedade. Eles responderam a um questionário que versava sobre: os recursos de TA utilizados por eles na escola; as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula; a importância verificada no processo de inclusão escolar.

As educadoras que nos forneceram subsídios sobre o processo de inclusão dos deficientes visuais nessa escola foram a professora da disciplina de Língua Portuguesa, a bibliotecária da escola e a coordenadora pedagógica do Ensino Médio. As indagações a elas dirigidas focalizavam como aspectos: condições de acessibilidade na escola; recursos de TA disponibilizados aos alunos; programas de formação de educadores; dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Pelo fato de a pesquisa ter sido desenvolvida num período de quatro meses, optou-se, basicamente, pelas observações de sala de aula e conversas informais com os alunos e demais envolvidos. Essa opção revelou-se produtiva na medida em que os comentários surgiam naturalmente e puderam ser confrontados com a prática no interior da sala de aula e da escola. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida, de caráter documental, contemplou um *corpus* composto por registros de observação da dinâmica da sala de aula; registros de conversas informais com alunos com deficiência visual, com o professor de Língua Portuguesa, e dois funcionários da escola; além de dados obtidos por meio de questionários.

Os dados coletados foram alvo de análise quantitativa e qualitativa: i) a análise quantitativa permitiu a contabilidade da ocorrência, da frequência e distribuição das respostas dadas pelos envolvidos na pesquisa; ii) a análise qualitativa revelou-se decisiva no confronto entre o “dito” e o “não-dito”, pois nos permitiu intuir a concepção de educação inclusiva e de ensino de língua materna

² As tecnologias assistivas são instrumentos auxiliares do sujeito com necessidades educacionais especiais na substituição de uma função que não possa desempenhar ou tenha dificuldade em realizá-la, ou seja, os recursos de tecnologia assistiva em contextos educacionais podem otimizar o potencial do aluno se escolhidos de acordo com as necessidades individuais do aluno em questão, previstas em seu plano de desenvolvimento individual.

subjacente ao projeto pedagógico da escola investigada, bem como as práticas sociais de leitura e escrita, recorrentes como são, no cotidiano escolar, além do porquê de sua seleção.

O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao serem indagados sobre a importância que conferem ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, nas escolas comuns, a maioria dos alunos assentiu favoravelmente. Ressaltaram, porém, que a escola em que estudam tem privilégios, uma vez que ali não vivenciam atos de violência e agressão, o que traria muitos problemas para eles. De fato, durante os quatro meses em que acompanhamos os alunos em suas aulas de Língua Portuguesa, presenciamos harmonia, cooperação e amizade entre os estudantes “com” e “sem” deficiência visual.

Os estudantes com deficiência visual, carentes de recursos financeiros, possuem acesso restrito aos recursos de tecnologia assistiva mais sofisticados, como comprovado pelos resultados obtidos:

- todos os alunos cegos possuem a reglete e o punção, bem como a régua Braille, mas somente um deles tem uma máquina do tipo *Perkins*. Os gravadores manuais e a fita-cassete de uso pessoal também não foram utilizados pelos alunos no período em que a pesquisa foi realizada, embora quatro dos alunos afirmem utilizá-los. O acesso a objetos de vida cotidiana adaptada – tais como relógio de pulso falado – também é incipiente: apenas dois alunos possuem objeto desse tipo. A leitura de textos e livros clássicos em Braille depende da disponibilidade da escola ou de bibliotecas públicas, pois é inevitável ao aluno, contar com um acervo pessoal, dado o custo e o volume do material.
- No caso de alunos com baixa visão, lupas e/lentes de aumento fazem parte do cotidiano de 50% deles, especialmente os de menor capacidade de ampliação, dado o custo elevado desse material. A cópia ampliada de textos – recurso bastante acessível – é uma prática comum a todos os que apresentam visão subnormal.

- Nenhum dos alunos possui computador pessoal com programa de síntese de voz e escrita Braille. O uso desse equipamento ocorre na escola.

Quanto às práticas de leitura escolar, os alunos responderam que o livro didático é o material que lêem com mais frequência. Nas observações de sala de aula pudemos comprovar que isso é verdadeiro, uma vez que o acesso à leitura de jornal, revistas e textos de vida cotidiana ocorre esporadicamente ou se limita ao que se encontra no livro didático adotado.

O segundo material mais lido são os livros de literatura, ressaltando-se que a biblioteca da escola conta com diversos títulos em Braille e em fita cassete, embora não em quantidade suficiente para todos os alunos com deficiência.

Quanto às propostas de produção escrita, ocorre fato semelhante ao que se verifica na leitura: na maioria das vezes, restringe-se ao que o autor do livro didático solicita no interior das unidades de ensino. Vale destacar que os alunos indicaram as cópias do quadro, os resumos e as respostas a perguntas como sendo as propostas de escrita mais frequentes. Esporadicamente, produzem histórias e contos ou cartazes.

O OLHAR DOS EDUCADORES

Aos serem perguntados sobre a acessibilidade na escola, os educadores envolvidos consideraram que há preocupação em investir nessa área, mas, da mesma forma, faltam recursos para tanto. Apontaram a existência de algumas escadas e certa dificuldade de mobilidade dos alunos, visto o número de corredores e desvios a serem percorridos até a algumas salas de aula, resultado de ampliações ao longo dos tempos e que acabam por conferir à escola um aspecto de provisoriedade – fato que só se agrava, graças à falta de investimentos do governo nas instalações da escola.

No que se refere aos recursos de TA, disponibilizados aos alunos do ensino noturno, verificamos sua existência, embora faltem recursos humanos para assessorar o uso e a guarda desses materiais.

Pelas informações recebidas, para atuar junto dos alunos com deficiência visual, no ensino noturno da escola, é preciso ter conhecimento do Sistema Braille, devidamente comprovado. A responsabilidade por essa formação cabe a cada profissional, mas acontece na escola, ocasionalmente, oferecerem essa capacitação. O Centro de Referência do Professor, mantido pelo governo do Estado, também costumava ofertar curso de Braille, mas atualmente suas atividades estão suspensas.

Dada a realidade de professores que são “aulistas” e, na maioria das vezes, contratados por tempo determinado, não há um programa de formação permanente de professores que atuem junto dos alunos com deficiência visual, mas encontros esporádicos, nos quais os docentes discutem suas dificuldades e as de seus alunos.

De acordo com os educadores, a mais séria dificuldade enfrentada pela escola para a concretização da prática de uma Educação Inclusiva relaciona-se à falta de investimentos públicos nas instalações, materiais pedagógicos adaptáveis e na qualificação profissional dos docentes. Apesar disso, acreditam na possibilidade de uma educação inclusiva e acarretam seus esforços na medida de suas possibilidades, para contribuir para que ela desponte.

O OLHAR DO PESQUISADOR: CONCLUSÕES E IMPRESSÕES

Neste estudo, em sintonia com os estudos sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscamos compreender como o processo de inclusão de alunos com deficiência visual contribui para a elevação de seu nível de letramento.

Conduzimos nosso trabalho pautado na hipótese de que a interação entre alunos videntes e alunos com deficiência visual revela-se fator promotor da elevação do nível de letramento destes últimos, na medida em que os colegas videntes compartilham experiências de leitura e escrita pouco acessíveis aos estudantes com deficiência visual, aproximando-os, então, da diversidade e funcionalidade de textos que circulam em diferentes espaços sociais.

Embora os inúmeros problemas a serem sanados, essa hipótese mostrou-se verdadeira, na medida em que há intensa troca de conhecimentos e saberes (escolares e não escolares) entre alunos videntes e alunos com deficiência visual, em geral, promovida por eles mesmos. Nesses momentos, os alunos videntes “emprestavam” seus “olhos” para os colegas com deficiência visual, relatando e descrevendo diferentes situações comunicativas das quais participaram ou participam, permitindo, assim, o acesso a diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

Nossa análise revelou, ainda, que o processo de inclusão desses sujeitos pouco ultrapassa a utilização de alguns recursos de tecnologia assistiva, dada a escassez de investimentos públicos na aquisição, manutenção e pesquisas na área.

Verificou-se também que os alunos com deficiência visual não contam com adaptações curriculares que atendam suas reais necessidades. Em sala de aula, as atividades rotineiras e os expedientes de avaliação são exatamente os mesmos para alunos videntes e para os estudantes com deficiência visual. Essa realidade serve de freio para inúmeras possibilidades de elevação do nível de letramento dos alunos em questão, uma vez que a entrada de informações visuais presentes nos textos fica restrita ou privada para estudantes com deficiência visual, requerendo ações adaptativas para que todos tenham, democraticamente, acesso ao conhecimento que se produz em sociedade.

Cabe ressaltar que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula restringem-se, na maior parte das vezes, às propostas do livro didático, o que interfere tanto no nível de letramento de alunos videntes quanto no de estudantes com deficiência visual. Esse fato aponta para a necessidade de implementação de programas de formação permanente do corpo docente, que venham a contemplar aspectos inerentes ao atendimento aos alunos cegos ou com visão subnormal, a currículo, ao planejamento e à avaliação.

Mesmo em se tratando de um universo restrito de informantes, nossas conclusões parecem apontar para uma realidade bem próxima da que é vivenciada por grande parte dos alunos com deficiência visual, matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino localizadas na zona urbana. O que nos alerta para o fato de que é preciso investir em programas de formação de educadores na

perspectiva da *Educação Inclusiva* e do *Letramento*, objetivando diferentes dimensões: conceituais, curriculares, metodológicas e tecnológicas.

ABSTRACT

The main aim of this text is to present the results of a research about the inclusion process of youth and adult students who is blind or has subnormal vision, in common schools, located in urban zone of Belo Horizonte, as well as the contribution of that process in increasing of literacy level of those people. To develop it, we used as theoretical support, basically, the works on inclusive education – such as *Coll* (2004), *Rocha* (2004), *Stainback* (1999), amongst others -, the current legal documents, the reference materials offered by General Office of Special Education of Education Ministry to the teachers of public system of education and, finally, the contributions of the studies about literacy. The *corpus* analysis of this research – composed by observation of the dynamics of the classroom, the register of informal conversations with students with visual deficiency and employees, as well as data taken through questionnaires – disclosed that the inclusion process of those people little exceeds the use of some resources of assistant technology and that the lack of curricular adaptations to the necessities of those pupils compromises the rise of their literacy level. On the other hand, the living together between non visual deficient students and deficient ones reveals to be important once those share the experiences of reading and writing that are little accessible to the last ones, approaching them to the functionality of texts that circulate in different social spaces.

Key-words: Inclusion, visual deficiency, literacy.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C., PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 15, p. 290-308.
- BONAMINO, Alícia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade/CEDES, dossiê "Letramento", vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 91-113.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.v. 01.
- BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- COLL, C., PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/MG. **Resolução nº. 451/03, de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.
- KAZUMI, Romeu Sasaki. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROCHA, Moira Sampaio *et al.* **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: Puc Minas Virtual, 2004. v. 01.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TORRES, José Antônio Gonzáles. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VAL, Maria da Graça da Costa & ROCHA, Gladys (Org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.