

Braille e Tinta unidos pela Inclusão: uma releitura necessária

Patrícia Ignácio da Rosa¹
Mirian Araújo Carlos Crapez²

Resumo

Este artigo reapresenta a pesquisa desenvolvida em 2001, no Instituto Helena Antipoff (IHA), Departamento da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento de propostas que visem a uma educação de qualidade para todos, especialmente relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. A necessidade deve-se a escassez de pesquisas na área da deficiência visual que abordem o uso de materiais multisensoriais adaptados. Estes recursos pedagógicos permitem que o livro didático impresso em tinta e braille, seja utilizado de maneira simultânea, por pessoas cegas e videntes. Termos utilizados evidenciam o período em que a pesquisa foi desenvolvida e esta condição foi respeitada. O objetivo deste artigo foi revisitar as questões que envolvem o uso dos livros didáticos adaptados as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência visual, matriculados nas séries finais do ensino fundamental regular. Para tanto os objetivos, a metodologia, as análises e a conclusões do estudo foram lembrados.

Palavras-chave: Deficiência visual; livro didático multisensorial; recursos pedagógicos especializados.

Resumen

Este artículo establece nuevamente la investigación desarrollada en el año 2001, en el Instituto Helena Antipoff (IHA), el Departamento de Educación Municipal, responsable de la planificación, organización y seguimiento de las propuestas para una educación de calidad para todos, especialmente en relación con el proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales. La necesidad se debe a la falta de investigación en el área de la discapacidad visual que aborda el uso de materiales multisensoriales adaptados. Estos materiales educativos permiten que el libro de texto impreso en tinta y Braille se utiliza de forma simultánea, para las personas ciegas y deficientes visuales. Términos utilizan pruebas del período en que se realizó la investigación y se cumplió esta condición. El objetivo de este trabajo fue revisar los temas relacionados con el uso de libros de texto adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad visual inscritos en la serie final de la escuela primaria regular. Para ambos objetivos, metodología, análisis y conclusiones del estudio fueron recordados.

Palabras-clave: Discapacidad visual; libros de texto multisensorial; recursos didácticos especializados.

¹ Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); Coordenadora do Centro de Transcrição à Braille, do Instituto Helena Antipoff, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (de 2000 a 2005); Atual chefe da Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado, do Instituto Benjamin Constant.

² Pós-doutorado na Universit r Paris VI. Departamento de Biologia Celular e Molecular,UFF. E-mail: miriancrapez@id.uff.br

Introdução

O artigo aqui apresentado baseia-se na pesquisa que foi desenvolvida em 2001, no Instituto Helena Antipoff (IHA), Departamento da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento de propostas que visem a uma educação de qualidade para todos, com especial atenção ao aprimoramento e ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A necessidade de rememorar este trabalho deve-se a escassez de pesquisas na área da deficiência visual que abordem, como proposta principal, o uso de materiais multisensoriais, adaptados não somente para o uso por pessoas com deficiência visual, como também para pessoas que utilizam a visão como principal canal de captação da informação. Estes recursos pedagógicos permitem que um mesmo material, no caso específico, o livro didático impresso em tinta e braille, seja utilizado de maneira simultânea, por pessoas cegas e videntes. Alguns termos utilizados evidenciam o período em que a pesquisa foi desenvolvida e nesta viagem esta condição será respeitada.

O Centro de Transcrição à Braille (CTB), serviço do Instituto Helena Antipoff (IHA), vem, desde 1994, produzindo materiais adaptados para os alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente cegos, inclusos na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Acompanhando estes sujeitos em sua trajetória educacional, a equipe responsável pelo setor percebeu alguns entraves no processo: o distanciamento dos colegas e professores; o excesso de atenção, sinalizando possivelmente a visão de incapacidade; a incompreensão das necessidades e características específicas e gerais; o desconhecimento do sistema Braille (sistema de escrita baseado na combinação de pontos em relevo) por parte dos professores e demais pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem; a necessidade do aluno cego conhecer verdadeiramente as pessoas que o cercam percebendo também as características dessas pessoas; a impossibilidade do material ser utilizado nos trabalhos em grupo, já que os livros até então oferecidos eram somente transcritos no sistema Braille e as dificuldades dos familiares no acompanhamento do processo educacional de seus filhos, uma vez que também desconheciam o código utilizado.

Em 2001, a equipe responsável pelo trabalho desenvolvido no Centro de Transcrição à Braille, consciente das dificuldades, criou e desenvolveu uma proposta de material adaptado tanto para o deficiente visual, quanto para videntes. O interesse era facilitar não somente o acesso à informação escrita, como também fomentar a construção das relações dialógicas entre todos os envolvidos no trabalho realizado nas salas de aula regular onde houvesse alunos com deficiência visual matriculados, uma vez que estas, segundo as informações das equipes de acompanhamento do IHA, eram difíceis de estabelecer. O material foi elaborado, produzido e distribuído, mas até aquele momento não

havia sido pesquisado.

A equipe de trabalho daquela época sentiu a necessidade de aprofundar suas reflexões não somente através do estudo de teóricos como Vygotsky (1896 – 1934) e Bakhtin (1895 – 1975), que foram utilizados como fundamentação teórica da pesquisa. Como também Goffman (1922 – 1982), e Ochaíta (1995) para tratar das questões específicas a deficiência.

Esperava-se, então, que através da pesquisa “Braille e tinta unidos pela inclusão” fosse possível: construir um instrumento para análise do material adaptado; avaliar, através de estratégias específicas, em parceria com os professores, alunos e famílias a contribuição do material no processo de construção de conhecimentos; além de avaliar quais as mudanças percebidas a partir do uso do livro didático confeccionado tanto no sistema Braille quanto em tinta, considerando também a visão do professor e do aluno, objetivando, aprimorar o atendimento que era oferecido à época no próprio IHA.

O caminho escolhido

A pesquisa foi desenvolvida pela professora Patrícia Ignácio da Rosa, coordenadora responsável pelo Centro de Transcrição à Braille, serviço do IHA, tendo como auxiliares de pesquisa servidores do próprio instituto. Contou, também, com a contribuição dos responsáveis e professores regentes das turmas em que os alunos estavam inclusos. O grupo de abrangência configurou-se por alunos cegos, integrados na Rede Municipal de Ensino da 4ª e 5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), cursando respectivamente a 7ª e 8ª séries. O processo de seleção deste grupamento foi realizado através de contato com o coordenador da equipe de acompanhamento às escolas. Neste ficou determinado que um dos critérios de seleção deveria ser a ausência de materiais adaptados, por impossibilidade de produção por parte do professor de sala de recursos, ou seja, que os sujeitos participantes não tivessem tido contato com nenhum material como o proposto. Outro critério referiu-se à escolha da disciplina de História, por utilizar uma grande quantidade de informações escritas, aumentando, consideravelmente, o volume de materiais a serem adaptados. Além disso, como esta pesquisa estabeleceu uma parceria com os professores de turma e de sala de recursos e se propôs a acompanhar a utilização dos materiais produzidos, o quantitativo de profissionais envolvidos foi outro fator a ser considerado.

Um pouco da história dos sujeitos

Escolheram-se letras do alfabeto para designar os sujeitos envolvidos, mantendo os princípios éticos que uma pesquisa científica exige. Assim (M) foi a letra escolhida para tratar sobre as questões que envolvem o 1º sujeito da pesquisa. Aluno do sexo masculino (M) tinha 19 anos de idade e estava cursando a 8ª série do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Gaspar Vianna, da 5ª

Coordenadoria Regional de Educação.

M., segundo sua mãe, era um rapaz esforçado. Em sua família ninguém dominava o sistema Braille. Quando necessário seu irmão, obrigado pela mãe, lia os deveres impressos em tinta que eram enviados para casa. A família parecia não possuir uma vida social intensa, estavam sempre em casa sem muitas visitas, somente as dos parentes mais próximos. M. não parecia possuir muitos amigos.

Na escola sentava-se visivelmente afastado do restante do grupamento. Fomos informados que existia uma escala obrigatória de auxiliares para ajudar o aluno. Segundo uma aluna, esta escala seguia a listagem de presença. A cada dia um aluno era indicado para sentar-se ao lado de M. e auxiliá-lo em relação à leitura e a cópia dos trabalhos que eram passados no quadro negro. Na visita realizada pela equipe da pesquisa à escola, esta dinâmica foi observada, assim houve a comprovação de que havia uma escala imposta aos demais alunos.

M. era aluno antigo da escola e era conhecido por quase todos os professores. Sua professora informou que ele era um ótimo aluno, conseguindo acompanhar o andamento das aulas sem apresentar problema algum.

Os livros adaptados foram, a princípio, enviados para a escola pela equipe responsável pela orientação da 5^a CRE, como este processo mostrou-se demasiadamente demorado, a entrega passou a ser realizada diretamente ao aluno. O processo de elaboração e produção do livro era demorado e algumas vezes ocorreram atrasos na entrega.

498

O segundo sujeito que recebeu a letra (D), tinha 17 anos de idade, cursava a 7^a série do Ensino Fundamental, da E. M. Fernando Tude de Souza, da 4^a Coordenadoria Regional de Educação. D., segundo sua mãe, era um pouco preguiçosa. Em sua família somente a mãe sabia ler algumas letras do alfabeto Braille.

Seus trabalhos eram todos organizados pelo responsável. Quando necessário, uma das alunas da sala copiava os trabalhos utilizando folhas de carbono e mandava para a mãe, que ajudava na execução dos exercícios solicitados.

A família parecia possuir uma vida social muito ativa, porém D. não demonstrou ter muitos amigos, já que uma das queixas principais da mãe era a ausência de amigos em casa.

Na escola sentava-se junto com todo o grupamento, o que para os pesquisadores, na época, foi interpretado como um bom relacionamento com os demais alunos da turma. A equipe da pesquisa observou, ao visitar a escola, que D. possuía um grupo específico de colegas, com os quais parecia ter maior afinidade. Seu professor, do mesmo modo que os responsáveis, observava um certo descompromisso por parte de D., apesar dela conseguir acompanhar o andamento das aulas.

Os livros adaptados foram, a princípio, enviados para a escola pela equipe responsável pela orientação da 4^a CRE, como este processo mostrou-se demasiadamente lento, a entrega passou a ser diretamente ao responsável pela aluna, que vinha ao CTB para buscá-lo. A dinâmica de trabalho escolhida precisou

contar com a parceria dos professores da turma regular, dos responsáveis e dos professores de sala de recursos, que naquela época funcionava no mesmo formato atual, ou seja, como apoio pedagógico oferecido ao aluno para atender as suas necessidades específicas, este atendimento ocorria no contra-turno da matrícula do aluno.

Nos contatos com os professores de turma regular eram fornecidas informações a cerca do planejamento antecipado das aulas; materiais necessários que eram confeccionados visando facilitar a apropriação do conteúdo pelos alunos; informações sobre o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com o instrumento de coleta de dados. O contatos com os professores de sala de recursos forneceu informações sobre os objetivos traçados para o atendimento com o aluno; o planejamento das aulas na sala de recursos; o material necessário a ser confeccionado e as informações sobre o processo de aprendizagem do aluno, através do instrumento de coleta de dados. No que se refere ao planejamento das aulas, a equipe de pesquisa observou e a partir disso constatou que, em alguns casos havia um distanciamento por parte da professora de sala de recursos do trabalho desenvolvido na sala de aula em que o aluno estava inserido. Um dos professores de sala de recursos além de não acompanhar o processo e nem tentar utilizar o livro adaptado em suas atividades, demonstrou, apesar de ter conhecimento de todas as fases do processo, não ter tido contato com o material.

Os livros em Braille e tinta

Os livros foram elaborados a partir das orientações fornecidas pela Comissão para Estudos e Atualização do Sistema Braille em Uso no Brasil (CEASBUB) que padronizou em 1994 as produções em Braille (Braille Padrão). Entretanto, algumas das orientações foram adaptadas à realidade dos alunos matriculados na Rede Regular de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Os materiais foram elaborados no CTB que, diferente de outros centros de produção e impressão Braille, não produz materiais somente para pessoas cegas. Os livros são confeccionados unindo os dois sistemas, o da escrita em tinta e o da escrita em Braille.

A elaboração do material contou as informações dos profissionais envolvidos no atendimento de cada sujeito, as indicações que o próprio sujeito ofereceu durante o trabalho, os estudos realizados até aquela data, as observações feitas no decorrer da pesquisa e as informações dos videntes que também utilizaram o livro.

A equipe de pesquisa determinou alguns critérios relativos à elaboração dos materiais adaptados, dentre estes, destacamos a variação no tipo, tamanho e gramatura dos papéis; a localização do texto à tinta e a Braille no papel e o espaçamento entre caracteres, palavras, linhas e parágrafos do texto à tinta e à Braille. Além disso, a equipe de pesquisa utilizou informações do Braille Padrão. Contudo este modelo não pode ser completamente seguido por não se tratar de critérios que previssem a utilização concomitante da impressão em Braille e em

tinta, pois até aquela época isso era inexistente, no Brasil.

A entrega dos materiais aos alunos ocorria, na maioria das vezes, entre a equipe de pesquisa e os responsáveis pelos alunos ou seus respectivos professores, o critério de escolha era feito somente a partir da alternativa que gerasse menos atraso.

A equipe observou a utilização do material em sala de aula, procurando, na medida do possível, não interferir, conduta mais apropriada a época em que a pesquisa foi realizada. Assim as observações da utilização do material, em sala de aula, foram feitas através de registro contínuo.

Como o processo da avaliação implica numa tomada consciente de decisão, a equipe de pesquisa decidiu que a partir dos dados coletados e analisados foi necessário compartilhar esses resultados com os professores de turma e de sala de recursos, o que foi feito através de relatórios de avaliação.

O que fundamenta a ideia central

Os livros adaptados tanto para o sistema Braille quanto para a impressão em tinta eram produzidos e distribuídos desde 1994, para alunos com necessidades educacionais especiais que apresentassem deficiência visual. Vale observar que a expressão “necessidades educacionais especiais” não era considerada como sinônimo de deficiência. Acreditava-se que todo sujeito envolvido no processo educacional possuísse, em caráter definitivo ou transitório, alguma necessidade educacional especial. Este posicionamento não negava a deficiência do sujeito, pelo contrário, era através da percepção das necessidades que os caminhos alternativos eram encontrados. A proposta de um mesmo material em Braille e tinta surge, então, não só das necessidades de pessoas com deficiência visual, mas também de outras que com ela conviviam, ampliando o foco, diversificando o acesso.

500

Alguns dos sujeitos envolvidos apresentavam comprometimentos permanentes em um dos canais sensoriais: a visão. Por essa razão, uma de suas necessidades educacionais especiais era o uso de um sistema de leitura-escrita diferenciado do usado pelo restante da turma. Este sistema era conhecido como sistema Braille e era formado por uma combinação de pontos em relevo que eram percebidos através do movimento dos dedos e das mãos.

A relevância das interações do sujeito com os diferentes contextos culturais e históricos e as consequenciais da qualidade dessas interações determinaram o caminho teórico seguido. As reflexões e estudos de teóricos como Vygotsky, Bakhtin e Goffman foram fundamentais naquele trabalho.

A forma como Bakhtin (apud Souza, 1997) abordava o caráter dialógico da linguagem, permitiu constatar como fundamental a elaboração de um material adaptado não só as necessidades educacionais do aluno cego, mas as de todos os envolvidos no processo educacional.

Os sujeitos daquela pesquisa utilizavam, antes do trabalho, livros e textos transcritos somente no sistema Braille. A utilização destes materiais, de certa

forma, garantia o acesso às informações, porém devido a especificidade do código era visto como um dificultador à interação entre alunos e professores. Dado comprovado através de depoimentos dos próprios professores, que afirmaram não poder interagir durante o uso destes materiais, por desconhecerem o código.

Entendendo relação dialógica como relação de sentido, compreendia-se que para Bakhtin (apud Souza, 1997, p.100) toda enunciação é um diálogo. Mesmo enunciados distantes no tempo e no espaço, quando analisados em seu sentido, podem apresentar uma relação dialógica, ou seja, esta relação também pode acontecer entre autor (texto escrito) e leitor. Acreditava-se ser possível, então, achar que bastaria transcrever os textos para o sistema Braille, que isso, por si só, garantiria esta relação.

Isto não deixa de ser verdadeiro considerando que este enunciado (texto escrito) foi criado em um contexto social, elaborado a partir da fala do autor e de muitas falas que o antecederam e direcionado ao leitor, que mesmo distante no momento da construção da obra, se fez presente, pois sua existência foi pressuposta. Porém, ao ler este enunciado, este leitor só estaria inserido neste diálogo se puder compreendê-lo.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (apud Monteiro, 1995, p.60)

Esta constatação indica um outro aspecto do caráter dialógico, a fala.

Bakhtin (apud Souza, 1997, p.111) coloca a interação verbal como categoria básica da concepção da linguagem, dando ênfase, desta forma, à fala. Para o cego, do mesmo modo que para os videntes a linguagem é fundamental no desenvolvimento.

Segundo Esperanza Ochaíta (1995) o aluno cego apresenta, no início do seu processo de desenvolvimento, um ritmo diferenciado do vidente no que se refere à função simbólica. Isto se explica devido à dificuldade apresentada pela construção de uma imagem de si mesmo e dos demais, além dos problemas que, na ausência da visão, a criança tem para imitar as ações da vida diária. Também deve ser levado em conta que os brinquedos que são elementos simbólicos para uma criança vidente podem nada significar para uma criança cega.

A ausência das imagens visuais compromete a via dos processos elementares nos níveis perceptivos e representativos. Sabia-se, entretanto, que o processo de formação dos conceitos não dependia exclusivamente deste aspecto.

As crianças cegas apesar de limitadas nestas vias, não o são no plano do conhecimento abstrato, que é descoberto com o auxílio do pensamento, fundamental no processo de compensação da carência das representações.

Apesar dos caminhos serem diferentes, ambos, videntes e cegos, depois de um certo tempo, chegam a um mesmo patamar, eliminando estas diferenças graças a presença da linguagem. Segundo Landau (apud Esperanza, p. 189) e Glitman (apud Esperanza, p. 189), a aquisição da linguagem é semelhante em

cegos e videntes.

Assim a visita às classes regulares onde havia matrícula de alunos cegos foram utilizadas como uma das estratégias. Em algumas destas visitas, foram comprovado que a participação destes alunos no contexto escolar e na dinâmica social poderia ser mais intensificada, principalmente no que se refere ao trabalho em grupo, mediado pelo professor. Acreditava-se que era principalmente este contexto que a relação dialógica se apresentava.

A atividade mediada desenvolve as funções psicológicas superiores. Vygotsky (apud Rego, 2000, p.50) distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos; e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

A união, em um mesmo material, da escrita em tinta e do sistema Braille surgiu como uma estratégia utilizada para ampliar as interações verbais.

A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Bakhtin (apud Souza, 1997, p. 103)

As relações que se constituem no cotidiano escolar são importantíssimas e contribuem para a construção da identidade do sujeito, pois é a partir desta interação que ele passa a perceber coisas que não percebia antes, ampliando sua compreensão sobre o mundo.

502

Vygotsky (apud Rego, 2000, p.70) identifica dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro se refere às funções que já amadureceram, aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma independente; o segundo deve ser analisado prospectivamente, ou seja, o que o indivíduo é capaz de realizar, porém ainda necessitando da ajuda de alguém mais experiente.

O intervalo entre estes dois níveis, real e potencial, é chamado PR Vygotsky de zona de desenvolvimento proximal.

Os sujeitos da pesquisa já possuíam um relacionamento com seus colegas de classe. O livro adaptado foi apresentado como um instrumento que serviria para aproximar ainda mais estes sujeitos de outros sujeitos.

Esta aproximação não deveria ser vista somente pelo aspecto físico. Muitos dos professores da época ainda acreditavam que era suficiente a garantia do lugar do deficiente visual em uma classe comum. Apesar desta ação garantir um direito e um espaço físico, ela não conseguia, sozinha, modificar a realidade da exclusão.

A sincronia nas visões de Bakhtin (apud Monteiro, 1995, p. 96) e Goffman (apud Monteiro, 1995, p. 96), no que se refere à constituição da identidade social de pessoas que possuem atributos socialmente determinados como depreciativos, muito auxiliou a compreensão deste aspecto.

Segundo Goffman (1988), quando a pessoa que está a nossa frente tem um

atributo que a torna diferente de outros que se encontram numa categoria na qual pudesse ser incluída, deixamos de considerá-la uma criatura comum e total, reduzindo-a a uma pessoa estragada e diminuída. Essa relação caracteriza o estigma (apud Monteiro, 1995, p.97)

Analisando o conteúdo das entrevistas a equipe de pesquisa percebeu algumas situações onde este aspecto ficou evidente. Alguns professores colocaram suas impressões em relação ao trabalho com deficientes visuais em classes comuns. Apesar de sempre reforçarem que eram a favor de terem deficientes em suas classes, demonstraram, em seus depoimentos, ser isso um problema ou uma situação difícil.

Eu não tive quase dificuldade nenhuma, já haviam me passado o problema, que eu ia ter uma aluna assim... (Professor da sala de aula comum)

O professor neste depoimento se refere ao aluno como um “problema”. Esta visão apresenta o deficiente visual como um sujeito com atributos, não só, diferentes dos atributos dos outros alunos, como também, depreciativos. O que evidencia um desconhecimento e um conceito deturpado das possibilidades deste sujeito.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa. (Goffman, 1988, p. 15)

Um outro aspecto deve ser considerado no processo de socialização de pessoas estigmatizadas é o quanto esta pessoa pode absorver da visão das pessoas que a rodeiam.

A deficiência é uma categoria socialmente construída, que se torna incapacitante e restritiva, não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas, sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o tipo de interação ou relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais. (Glat, 1995, p. 46)

A interação desse sujeito com este mundo, mediado por signos, que retratam a concepção equivocada que estas pessoas possuem sobre o portador de deficiência, pode ser internalizada, ou seja, transformar as relações interpessoais em intrapsicológicas. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual.” (Vygotsky,

1989^a, p.64)

Seria possível acreditar, então, que o melhor seria retirá-lo deste convívio e colocá-lo em um espaço protegido. Entretanto, com essa ação se estaria perpetuando este estigma ao invés de desmistificá-lo.

Além disso, não se consideraria outro ponto importante desta relação. Este sujeito pode modificar esta visão, uma vez que está inserido na cultura e participa do processo de construção histórica, ou seja, através da interação, ele pode modificar a concepção que estes sujeitos possuem sobre ele. O que pode ser verificado na análise do depoimento do professor de classe comum: “Eu não tive quase dificuldade nenhuma. (Professor da sala de aula). Sua fala pode indicar que mesmo considerando aquele sujeito como um “problema”, sua convivência com ele ampliou seus conceitos e consequentemente sua visão em relação às possibilidades. Apesar da equipe estar consciente desta realidade a participação do professor neste processo precisa ser destacada. “É impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que vaga, sobre o que ela é [...]” (Vygotsky, 1989b, p.102)

A importância do entendimento do professor é fundamental, em relação a como as pessoas com deficiência visual se desenvolvem, reconhecendo que, se por um lado a deficiência limita, por outro, impulsiona o desenvolvimento de outros caminhos que podem levar a outros saberes, não só ao deficiente como a todos ao seu redor.

504

A diferença existe em cada elemento desta classe, pois cada um, a seu modo, possui alguma necessidade que é diferente das do restante do grupamento, o que torna a do deficiente visual mais uma variação deste contexto e ao mesmo tempo agrupa todos os elementos em uma única realidade.

Considerações finais

A sociedade durante o processo histórico percorreu caminhos diversos em relação às práticas sociais. A compreensão e aceitação das diferenças sempre foi um obstáculo muito forte a ser transposto. Neste sentido a história da deficiência se entrelaçou a de todos os grupos minoritários que, por serem diferentes da maioria e evidenciarem claramente suas características, foram excluídos.

Da exclusão à inclusão várias fazeres existiram. Contudo, o fato de que no momento em que a pesquisa foi desenvolvida a sociedade almejar a inclusão, isso não garantiria que a segregação tenha sido superada. O resgate desta história mostrou-se necessário para o entendimento deste percurso.

A pesquisa trouxe à tona a confusão estabelecida até então por algumas pessoas em relação aos conceitos e práticas sobre integração e inclusão.

A compreensão destes conceitos mostrou-se fundamental no processo de avaliação dos livros transcritos a Braille e à tinta, pois a avaliação que os professores fizeram dos materiais teve que ser realizada considerando, através da análise dos depoimentos, a visão que cada educador possuía sobre inclusão.

Apesar desta ser uma variável considerada, não foi a proposta da pesquisa, assim não houve a proposta de influenciar estas concepções, entretanto estas foram analisadas e correlacionadas as avaliações de cada educador de acordo com sua concepção.

Uma parte dos professores do ensino regular e de sala de recurso que participava do trabalho, acreditava ser inclusão a garantia do espaço físico do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Isto pode ser observado não só nas entrevistas onde a maior preocupação dos professores era somente o acesso à informação escrita, como também na observação em sala de aula. Os alunos pertencentes as classes desses professores escolhiam onde e ao lado de quem poderia sentar-se, ao aluno cego era oferecido somente a possibilidade de sentar-se próximo ao quadro, distanciado do restante da turma, por esta posição aproximá-lo do professor. Estes educadores realmente acreditavam que estavam fazendo o melhor. Não compreendiam que a proximidade do aluno em relação ao quadro e a mesa do professor eram tão importantes quanto o relacionamento deste com os demais alunos.

A presença do aluno cego frequentando o mesmo espaço físico no mesmo momento em que o restante da turma e acompanhando as orientações, foi considerada, por estes educadores, como ação suficiente para se alcançar a inclusão. Estas ações estão relacionadas a este conceito, entretanto não podem ser consideradas como suficientes, é preciso entender o processo de forma bem mais abrangente.

Os atos falam mais alto do que as palavras. Apesar destes educadores, durante toda a entrevista, alegarem não terem problemas com o aluno cego e acreditarem que este aluno estava bem integrado, que a inclusão estava acontecendo, suas ações no dia-a-dia eram conflitantes. O aluno cego se relacionava bem com a turma, entretanto sentava-se separado do restante do grupamento, não estava presente nas conversas informais e não participava dos movimentos espontâneos dos alunos na escola e fora dela.

Na visão destes educadores a escola deveria aceitar o aluno cego em seu espaço físico, mas não precisaria se modificar. O que parecia ser o entendimento destes professores era que a escola não precisaria mudar em função de nenhum aluno, fosse ele deficiente ou não. Esta atitude não estava voltada a valorização do preconceito, visto que pareciam acreditar que o aluno cego tinha os mesmos direitos dos outros, mas a inabilidade da escola em alterar seus conceitos, suas estruturas e metodologias. O movimento, então, no caso do aluno com deficiência deveria ser realizado pelo ele, moldando-se a oportunidade que estava recebendo, adequando-se aos procedimentos tradicionais de escolarização, superando barreiras físicas, convivendo com atitudes discriminatórias e preconceituosas sem nem ao menos poder modificá-las através das relações com os outros alunos no seu dia-a-dia.

O conflito entre os conceitos ficou claro naquele momento. Estes professores viviam no seu dia-a-dia a integração, mas objetivavam a inclusão, já que desejavam uma sociedade mais justa. Contudo não percebiam que para tanto, todos deveriam

se modificar.

As considerações destes educadores em relação ao livro à tinta e a Braille ficavam restritas, a princípio, a necessidade de acesso a informação escrita, isto é, a produção do material no sistema Braille. Neste momento não pareciam se preocupar com qualquer outra possibilidade que o material pudesse proporcionar. Os professores demonstraram uma enorme satisfação em receber o material transcrito, o que evidenciou a escassez e precariedade nas publicações que são produzidas a Braille.

Apesar desta primeira impressão, à medida que estes educadores ousavam utilizar o livro à tinta e a Braille em trabalhos coletivos, alteravam suas concepções. Vale salientar que o conceito de trabalho em grupo também encontra-se confuso na visão de alguns professores.

Havia os que consideravam trabalho em grupo como sendo a divisão da turma em duplas ou trios, assim distribuídos para se evitar o tumulto exagerado, com um tema para cada grupo. A participação do professor neste caso ficava restrita a espera, em sua mesa, pela conclusão da atividade. Na visão destes professores nosso material foi muito útil, facilitou o acesso à informação escrita de forma mais independente, pois mesmo com a proposta de trabalho sendo coletiva, cada aluno realizava sua tarefa de maneira individual e ao final juntavam todas as respostas em um único trabalho. Este fato ratificou a necessidade do material adaptado e a independência que este proporciona aos alunos, a equipe acreditou que estes objetivos seriam atingidos de qualquer maneira. Entretanto a percepção das necessidades do aluno cego e a democratização do sistema Braille não foram atingidos. Somente quando ousamos trabalhar com as diferenças é que percebemos que todos são ao mesmo tempo iguais e diferentes.

Ao final da pesquisa os professores que se dispuseram a participar deste processo como mediadores e trabalharam em grupo, permitindo a troca de ideias e opiniões, proporcionando uma ampliação de visão crítica e oportunizando a participação de todos, de forma democrática, modificaram sua posição. Os depoimentos indicam que apesar de ainda misturarem conceitos, já não acham suficiente somente a presença física ou a transcrição para o sistema Braille.

Este avanço foi analisado como sendo um resultado da mediação estabelecida pelos professores em suas salas de aula. O livro adaptado foi considerado um excelente instrumento de auxílio deste processo.

Uma outra parcela dos professores afirmava exigir de seus alunos cegos o mesmo empenho que exigiam dos outros alunos. Sinalizavam também, a necessidade da sociedade se acostumar com a presença do aluno cego, transformando esta presença em uma ação corriqueira. Aqui não aparece mais o paternalismo ou a visão da incapacidade, entretanto apesar destes depoimentos significarem um avanço apresentado em relação às concepções dos outros educadores, ainda confundem-se com a ideia de que somente o indivíduo cego, observado aqui como representante das minorias, deva se adaptar à sociedade. Por esta razão apesar destes professores possuírem uma visão mais ampla, ainda

podemos perceber uma certa confusão nas concepções.

Neste aspecto a maioria dos familiares, mesmo não apresentando uma fala similar a dos livros que abordam este assunto, compreende o conceito de inclusão de forma mais clara. Por esta razão são muito ativos no processo de reivindicação dos direitos associados a este conceito.

Como o sistema Braille não era de domínio da maioria dos familiares dos alunos cegos, a união da tinta ao código facilitou também a interação no ambiente familiar. Em alguns casos até familiares que aparentemente não se interessavam pelas atividades dos alunos, passaram a querer entender um pouco das necessidades deles.

Um outro aspecto salientado por alguns pais foi a ampliação das relações de amizade de seus filhos. Este pareceu superar todos os outros benefícios que os livros adaptados pudessem trazer. A necessidade de aceitação e de inclusão ficou evidente neste momento.

Um fator interessante de se destacar é a inversão de posicionamento entre professores e familiares. Os educadores, a princípio, só perceberam a vantagem do material na independência do aluno cego. Houve a necessidade de interagir com os alunos para perceberem as outras possibilidades, já os pais identificaram rapidamente o que o material adaptado poderia oferecer.

Os responsáveis consideraram os livros adaptados um avanço importante, chegando até a avaliar como imprescindível a união da tinta ao sistema Braille.

Para os alunos cegos beneficiados por este trabalho o material também foi considerado excelente. A análise dos resultados coincide com a dos alunos, no que diz respeito a ampliação das relações, porém um outro aspecto interessante a ser sinalizado foi o incômodo que este material trouxe para alguns alunos. No início da pesquisa, percebeu-se que alguns alunos já estavam acostumados a serem tratados como incapazes, mas percebiam que possuíam os mesmos direitos que os outros alunos, isto é, eram tratados de maneira diferenciada, se beneficiando de todas as possíveis vantagens que esta condição pudesse lhes oferecer, mas não eram cobrados da mesma forma que o restante dos alunos.

Com o uso do livro esta situação se modificou, os professores passaram a exigir a mesma aplicação que exigiam do restante do grupamento, respeitando as necessidades de cada aluno, mas exigindo deles o desenvolvimento de suas potencialidades. Esta modificação incomodou alguns alunos que tiveram que e adaptar à nova situação.

De maneira geral, todos os alunos avaliaram os livros adaptados como um avanço no sistema educacional e nada modificaram no processo de produção, isto é, os livros adaptados apesar de seguirem padrões tanto para videntes quanto para cegos, se apresentaram suficientemente adaptados para ambos.

A democratização do sistema Braille, a ampliação dos momentos de trocas entre alunos, professores e familiares, e o acesso à informação foram indicados como objetivos alcançados através do uso do livro adaptado, por todos os envolvidos nesta pesquisa.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- _____, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.
- ESPERANZA, O.; ROSA, R. *Psicología de la ceguera*. Espanha: Alianza Editorial, 1993.
- GLAT, R. *A Integração Social dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão*. Sette Letras, 1995.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- OCHAÍTA, E.; ROSA, A. *Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas*. In: COLL, C.; PALÁCIO, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- REGO, T. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 2000.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.