

LETRAMENTOS DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: um estudo de caso

Ana Raquel da Rocha Bezerra¹
Rosana dos Santos Silva²
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira³

RESUMO. Objetivou-se investigar quais práticas de letramento são vivenciadas por um aluno com deficiência visual em diferentes espaços sociais refletindo sobre a contribuição destas práticas na sua inclusão social/escolar. Foi desenvolvido um estudo de caso, realizando-se entrevistas individuais com um aluno com baixa visão de uma escola da rede pública do Recife, com sua mãe e duas professoras da escola em que estuda. Realizou-se uma análise qualitativa com base nos Núcleos de Significação. Os resultados indicam que há inserção do aluno em várias práticas de letramento, as quais são permeadas por diferentes linguagens e gêneros textuais, destacando a linguagem musical. Todavia, percebeu-se que sua participação poderia ser mais autônoma se dispusesse de recursos específicos que lhe possibilitasse o acesso aos textos.

Palavras-chave: Letramento; deficiência visual; inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é permeada por uma variedade de textos, os quais se encontram em diferentes suportes apresentando diferentes funções e usos, como, por exemplo, a veiculação de uma notícia no jornal, a leitura de uma propaganda na TV, a construção de uma carta ou e-mail, produção de um artigo, ou até mesmo uma simples lista de compras. Neste sentido, compreende-se que desde muito cedo, mesmo antes de entrar na escola e adquirir o sistema de escrita, a criança interage com práticas de leitura e escrita no seu dia a dia, ampliando suas experiências com a linguagem e inserindo-se no grupo (KLEIMAN, 2008), o que significa o contato com o fenômeno do letramento.

Diante disso, muitos estudos na área de Linguagem apontam a diferenciação entre o letramento e a alfabetização (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 2008; SOARES, 2012),

¹ Concluinte da Graduação em Pedagogia- Centro de Educação - UFPE. anaraqueldarochaa@gmail.com

² Concluinte da Graduação em Pedagogia- Centro de Educação - UFPE.

³ Docente/pesquisador do Depto. de Psicologia e Orientação Educacionais – Centro de Educação – UFPE. .

considerando-os como processos interligados, porém, como diz Toufni (1995), “separados enquanto abrangência e natureza”. Já para Kleiman (2008), o letramento não pode ser considerado alfabetização, embora a inclua, visto que esta consiste em uma prática letrada própria da instituição escolar. Soares (2012), por sua vez, afirma que a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema de escrita alfabética, enquanto que o letramento refere-se ao uso social da escrita e da leitura.

A partir destas considerações, percebe-se o caráter social do letramento, o qual segundo Soares (2012), não está relacionado a um conjunto de habilidades individuais, pelo contrário, é o conjunto de habilidades sociais relacionadas à escrita e à leitura, através das quais os sujeitos se envolvem em seus contextos sociais, desempenhando práticas e atividades exigidas pelas demandas da sociedade através dos gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2008), o gênero textual diz respeito aos textos materializados nas situações comunicativas. Em outras palavras, os gêneros podem ser compreendidos como a diversidade de textos percebidos e/ou também encontrados no modo verbal.

Por outro lado, considera-se que o letramento não se restringe ao ambiente escolar, mas configura-se como um processo que perpassa diferentes instâncias sociais, logo, não apresenta necessariamente uma relação com a escolarização, embora nas sociedades modernas a escola apareça como instituição responsável pela ampliação das práticas letradas através de ações sistematizadas. Nesta perspectiva “não curricular do letramento” (KLEIMAN, 2008), a escola aparece ao lado de outras instituições como a família, a igreja, o comércio, entre outras, as quais exigem dos sujeitos práticas letradas específicas ao mesmo tempo em que proporcionam o convívio com a diversidade de gêneros textuais.

Dessa forma, compreende-se que não existem pessoas iletradas e sim pessoas com níveis de letramento diferenciados, uma vez que sujeitos com baixo grau de escolaridade ou não-alfabetizados encontram-se em certo nível de letramento que lhes permite a familiaridade com alguns textos e a interação com outros sujeitos através do sistema de escrita, mesmo que precisem de um leitor ou escriba para o cumprimento de suas atividades sociais. Todavia, o presente trabalho pretende adotar uma perspectiva de letramentos múltiplos, a qual considera a diversidade de modalidades nas quais os textos contemporâneos se encontram, envolvendo a imagem, a música e outras semioses além da escrita (ROJO, 2008).

Esta forma de entender o letramento também rompe com a ideia de que sujeitos com deficiência visual não podem estar incluídos na sociedade, inclusive em práticas

letradas. Entende-se que a pessoa com deficiência visual é aquela que tem algum comprometimento na visão, abrangendo uma alteração irremediável no caso da cegueira, ou alguma limitação na acuidade desse órgão do sentido, no caso da baixa visão (BRASIL, 2007, p. 15,16). Segundo Caiado (2003), não se nega, biologicamente, os limites da pessoa com deficiência visual, todavia, socialmente esta deficiência não é limitadora, pois através da palavra e da comunicação com o outro, a pessoa apropria-se do real na medida em que internaliza os significados culturais.

No que se refere ao processo de letramento, compreende-se que a pessoa com deficiência visual encontra-se inserida em práticas letradas que também possibilitam a sua relação com sistema de escrita, através de suportes e técnicas não convencionadas (Braille, Dosvox, audiobooks) e sujeitos mediadores, os quais desempenham papéis fundamentais na aproximação destes com os diversos tipos de gêneros, bem como podem estar presentes em diferentes situações nas quais é necessário um letramento multissemiótico. Neste sentido, nota-se a importância da convivência social e do processo de mediação entre os sujeitos, através da linguagem, na apropriação do que foi construído historicamente (VYGOTSKY, 2007).

Diante do levantamento da produção científica nacional realizada nos portais Scielo, Capes, Google Acadêmico e outros sites de busca, considerando o período de 2005 a 2010, nota-se a existência de alguns trabalhos de caráter bibliográfico que tratam sobre a Alfabetização e Letramento do aluno cego (SILVA, 2011; MARUCH, STEINLE, 2009); e sobre a importância do letramento escolar para a criança cega (LIMA, 2010). No entanto, foi encontrada apenas uma produção empírica sobre o assunto (ANDRADE, 2013), a qual se detém a investigar as práticas de letramento dos professores no atendimento especializado de alunos cegos, não levando em consideração as outras instâncias sociais nos quais o letramento está presente, como a família; nem tampouco considerando o sujeito com deficiência como participante da pesquisa.

Sendo assim, a presente pesquisa parte das seguintes perguntas: Que práticas de letramento são vivenciadas por um aluno com deficiência visual em diferentes espaços sociais? Quais sujeitos medeiam a ampliação/inserção do aluno com deficiência visual nas práticas letradas? Que gêneros e suportes textuais perpassam estas práticas? Tais práticas de letramento têm contribuído para a inclusão do aluno com deficiência visual na escola e em outros espaços sociais?

Diante disso, tem-se como objetivo geral investigar quais práticas de letramento são vivenciadas por um aluno com deficiência visual em diferentes espaços sociais refletindo sobre a contribuição destas práticas em sua inclusão social/escolar; e como objetivos específicos: (i) identificar os sujeitos que medeiam a ampliação/inserção do aluno com deficiência visual nas práticas letradas nesses contextos; (ii) verificar os gêneros e suportes textuais que perpassam as práticas de leitura e escrita desse sujeito, (iii) refletir se a vivência com as práticas letradas contribui para a inclusão social/escolar do aluno com deficiência visual.

Portanto, o presente trabalho visa trazer contribuições para os estudos em Educação e Linguagem, tendo em vista a ampliação das discussões sobre o letramento do aluno cego; além de suscitar reflexões entre os profissionais da Educação concernentes à relação entre as práticas letradas e a inclusão escolar/social da pessoa com deficiência visual.

MARCO TEÓRICO

1. Letramento ou letramentos?

O conceito de letramento não é unívoco. Sendo assim, é importante destacar a existência de duas concepções: o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. Em primeira instância, percebe-se que no modelo autônomo a escrita é compreendida como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 2008, p. 21) e que, por outro lado, tem como atributo intrínseco a incorporação de um poder transformador ao indivíduo que a possui, fazendo com que desenvolva pensamentos mais abstratos e complexos. Diante disso, nota-se a relação entre o letramento e o desenvolvimento cognitivo visto que, nesta perspectiva, “a divisão letrado x não letrado vem substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento científico” (KLEIMAN, 2008, p. 22). Além do mais, é adotada uma dicotomização da oralidade e da escrita ao considerar como práticas de letramento apenas os textos escritos que mais se distanciam da oralidade.

Por outro lado, no modelo ideológico, as práticas de letramento estão em função do contexto, apresentando-se tanto como aspectos da cultura quanto como aspectos das estruturas de poder existentes em determinada sociedade, uma vez que a aquisição da

escrita está ligada a estes elementos. De acordo com esta segunda conceituação, a divisão entre a oralidade e a escrita é interpretada de uma maneira não polar, ou seja, não é levada em consideração apenas as diferenças entre estas modalidades, mas também as semelhanças, o que têm em comum em uma relação de continuidade.

[...] deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpretação entre as duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados, também os não alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas tem um baixo grau de escolaridade (TFOUNI, 1995, p. 42).

Neste sentido, é importante trazer à discussão a relação existente entre a Alfabetização e o Letramento. Para alguns estudiosos, estes processos são sinônimos, porém, fica claro com a própria necessidade de surgimento do termo *letramento* que estes conceitos são diferentes. De acordo com Tfouni (1995), o conceito de letramento não tem necessariamente relação com a alfabetização, pois “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20), o que significa defini-lo como um processo de natureza sócio-histórica.

Segundo Soares (2012), existe uma diferença entre ser letrado e alfabetizado, ou seja, entre saber ler e escrever, e viver na condição de quem sabe ler e escrever. Em outras palavras, percebe-se que para esta autora, existe a possibilidade da existência do iletramento, já que aquele que não usa *socialmente* a escrita embora estando alfabetizado não pode ser considerado um indivíduo em estado de letramento. Todavia, concorda-se com Tfouni (1995), a qual considera que o iletramento não existe nas sociedades modernas, pois de alguma forma o sistema de escrita exerce influência sobre os sujeitos não alfabetizados ou não escolarizados, reafirmando que o letramento é um processo mais amplo e mais complexo que a alfabetização, porém, bastante interligado (TOUFNI, 1995). Neste sentido, Kleiman (2005) afirma que a alfabetização é uma prática de letramento característica da instituição escolar, que como tal tem características específicas (conjunto de saberes, processo de aquisição do sistema) diferenciadas do letramento mesmo sendo parte integrante dele. Isto leva à compreensão de que o letramento não é apenas uma habilidade ou método como muitas vezes é confundido.

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p.19).

Neste sentido, é importante considerar a diferença entre as autoras mencionadas, destacando as que compõem o marco teórico do presente trabalho. Enquanto Soares (2012) aponta a relação necessária entre o letramento, a alfabetização e a escolarização, deixando clara a possível existência do iletramento, Tfouni (1995) e Kleiman (2005, 2008, 2009) afirmam que existem diferentes tipos e níveis de letramento ou *literacies* (letramentos), dependendo das necessidades, das demandas do sujeito e de seu meio, do contexto social e cultural (KLEIMAN, 2009; TFOUNI, 1955), ampliando o seu conceito para além da modalidade escrita (ROJO, 2008), não sendo a alfabetização um pré-requisito para o letramento do sujeito.

Portanto, vale defender duas questões referentes às práticas de letramento: a existência de distintas instâncias nas quais as práticas letradas acontecem e a existência de diferentes letramentos na contemporaneidade. Na visão de Kleiman (2005; 2008; 2009), existe o discurso de que a escola é a agência mais importante de letramento na sociedade, porém, segundo a autora, esta instituição é tão importante quanto as outras instâncias sociais no que se refere à aproximação dos sujeitos às práticas letradas:

[...] a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentido graças à presença (onipresença, diríamos até) da escrita. Essa interação com a escrita pode ser enriquecedora, ou não, e, por intermédio dela, realiza-se a inserção da criança na cultura do grupo (KLEIMAN, 2009, p. 2).

Neste sentido, observa-se que outras instituições e espaços como a família, a igreja, o comércio desempenham um papel de inserção da criança na cultura letrada através de diferentes práticas que vão se ampliando ao longo do tempo. Sendo assim, esta perspectiva rompe com a ideia de que apenas pessoas escolarizadas estão imersas nas práticas letradas, além de considerar a participação de sujeitos não alfabetizados nos eventos de letramento através da oralidade (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2008).

Para discutir a segunda questão, parte-se do pressuposto de que os letramentos são historicamente situados, uma vez que a multiplicidade de textos contemporâneos amplia a

noção de letramento para a de letramentos múltiplos, os quais envolvem o campo da imagem, da música, das outras semioses que vão além da escrita, visto que os conhecimentos destes meios estão sendo cada vez mais necessários para o uso da linguagem, levando em consideração os avanços da tecnologia (ROJO, 2008), que por sua vez, “tem transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente e para dar conta dos letramentos necessários para agir na contemporaneidade” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p.38).

Na definição de Rojo (2008), os letramentos multissemióticos além de envolver a diversidade de semioses e multiplicidades de letramentos, também abrange o multiculturalismo, o qual pode ser entendido como o fato de que as práticas letradas podem ser vivenciadas pelas culturas locais de distintas maneiras, dependendo das demandas a que estão associadas e das diversas esferas/discursos que interpelam os gêneros textuais (artística, jornalística, escolares, comerciais).

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), referem-se aos textos materializados que estão presentes na vida cotidiana, apresentando características sócio comunicativas definidas por conteúdos, funcionalidades, estilo e composição característica. Também os concebendo como fenômenos sociais e históricos. O autor destaca que a emergência de novos gêneros textuais na contemporaneidade, inclusive aqueles em que é possível perceber a interação entre várias semioses, não significa uma inovação absoluta, uma vez que suas características sócio comunicativas e funcionais já apareciam anteriormente em um gênero mais antigo.

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos (MARCUSCHI, *no prelo*, p.2).

Nisso percebe-se uma constante dinâmica nas formas como os sujeitos utilizam e criam novos textos, ampliando historicamente as práticas letradas nas variadas culturas e espaços sociais, o que não acontece exclusivamente na escola, corroborando com o que Kleiman (2008) aponta no que se refere à perspectiva não curricular do letramento. Tendo em vista a inclusão social, a escola enquanto agência de letramento precisa possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas de letramento de forma ética, crítica e

responsável, promovendo a relação entre o que é valorizado/institucionalizado ou não (ROJO, 2009).

2. A pessoa com deficiência visual e as práticas letradas

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a deficiência visual pode ser definida como a perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, podendo ser variável o nível de acuidade, determinando dois grupos de deficiência: a cegueira e a baixa visão. A pessoa cega apresenta a perda total da visão, o que a impede de enxergar imagens, letras e outros elementos que exigem a visão, fazendo com que desenvolva o processo de aprendizagem da escrita, por exemplo, por meio de outros sentidos como o tato, através do uso do Sistema Braille. Já a pessoa com baixa visão, embora apresentando comprometimento no funcionamento visual, pode ler textos impressos, visualizar imagens, desde que faça uso de instrumentos especiais como tipos ampliados, planos inclinados e lupas manuais (BRASIL, 2007; INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2002).

Todavia, é importante considerar que antes da aquisição da escrita e leitura, a criança com deficiência visual compensa a ausência da visão pela linguagem oral, comunicando-se com o outro e apropriando-se do real ao internalizar os significados culturais, o que possibilita a sua inserção no grupo social (CAIADO, 2003). De acordo com Vigotsky (1997), esta compensação não é fruto de um processo orgânico como foi pensada por muito tempo nos estudos sobre a cegueira, e sim, está atrelada a um processo social, ou seja, “[...] a fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, e sim, a linguagem, o dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (VIGOTSKY, 1997, p. 107, *tradução nossa*).

Neste sentido, nota-se que a medição através de adaptações e materiais possibilita a interação do sujeito cego com o que foi construído historicamente pelos outros sujeitos; ao mesmo tempo em que lhe permite a apropriação dos sentidos quando o outro lhe aponta o que sentir, cheirar, tocar, fazendo com que aja sobre o mundo (CAIADO, 2003). Logo, o letramento está incluído neste processo de interação com as diferentes formas em que o texto aparece materializado, quer por imagens, filmes, materiais escritos, músicas, entre outros; o que acontece em diferentes agências sociais, inclusive na escola.

Sabe-se que desde o nascimento, a criança vidente entra em contato de forma direta ou indireta com cenário visual repleto de possibilidades, começando a inserir-se em

práticas letradas que posteriormente serão ampliadas com a sua inserção na escola. Todavia, mesmo apresentando a ausência ou limitação da visão, a criança cega pode ter acesso a este cenário por outras vias, inserindo-se nos contextos sociais. Sendo assim, é possível reconhecer que na perspectiva inclusiva, a criança com deficiência visual está imersa no mesmo contexto escolar da criança vidente, portanto, é necessário que todo educador promova de forma igualitária a aquisição do letramento e da alfabetização, uma vez que são direitos do educando (MARUCH; STEINLE, 2009).

Não se pode negar que a pessoa com deficiência visual possui alguma limitação na visão, mas existem outras formas de contribuir para ampliar as diversas práticas de letramento através do envolvimento com os gêneros textuais e outras semioses distribuídos socialmente, tendo em vista que as novas tecnologias aumentaram os instrumentos que permeiam essas práticas, não se limitando apenas ao Braille.

O Sistema Braille consiste num código no qual são utilizadas combinações de pontos que representam as letras do alfabeto convencional, os números e sinais de pontuação. A leitura pode ser realizada através do tato, visto que os pontos são produzidos com um punção ou são digitados na máquina braille. Neste sentido, o código permite maior autonomia e privacidade ao sujeito no momento de escrita e leitura. Porém, poucos professores têm conhecimento sobre o sistema, sendo este problema contornado, em muitos casos, pelos pais, familiares e amigos, os quais auxiliam no ensino transcrevendo do sistema de escrita convencional para o sistema braille (LAPLANE, DOMINGUES, 2009).

Por outro lado, outras tecnologias podem ser utilizadas pela pessoa cega ou com baixa visão, como, por exemplo, programas especiais que são instalados no computador como o software Dosvox, os snanners que permitem a conversão de textos para o braille; audiobooks, entre outros. De acordo com Laplane e Domingues (2009), o uso do computador pode trazer muitos benefícios para o aluno cego que o domine, como, por exemplo, escrever, ler, corrigir seus próprios textos e imprimi-los para as aulas regulares, além de ter acesso aos textos que circulam na internet. Logo, é importante ficar atento e proporcionar diversas atividades que sejam relevantes para o aluno cego ou com baixa visão, inclusive as que lhe dêem oportunidades de saber fazer uso dos gêneros textuais, tendo a mesma oportunidade que o aluno sem deficiência visual.

Como já ressaltado, na perspectiva do letramento multissemiótico (ROJO, 2008), são considerados, além dos textos escritos, outras modalidades e semioses que se fazem

necessárias na contemporaneidade. De acordo com Reily (2004, p. 18), a modalidade linguística será visual, sonora, corporal, gráfica ou digital, dependendo de “quem está significando o que para quem, por quem, por quais razões, e em quais circunstâncias”. Significa dizer que embora muitas destas linguagens exijam a visão, como é o caso das imagens, existem formas de torná-las acessíveis ao cego, o que possibilita sua inclusão nas práticas de letramento. Nas palavras de Reily (2004, p. 39),

É preciso realizar uma conversão semiótica de tal forma que o signo visual seja apreendido por via tátil-verbal. A palavra do outro descreve e significa, e a pessoa com cegueira então se apropria do sentido, trazendo suas experiências pessoais de vida para a situação.

Segundo Morais (2010), desenhos em relevo, reproduções de obras adaptadas, maquetes e miniaturas mediadas pela descrição verbal são algumas alternativas para a leitura de imagens com crianças cegas. Além disso, o sujeito com deficiência visual pode ter acesso a filmes acompanhando as falas ao identificarem a quem pertencem as vozes. “Nesse caso, é preciso verbalizar as mudanças de espaço e a presença de elementos de cena que pareçam relevantes” (REILY, 2004, p. 42). Dessa forma, a audiodescrição aparece como um importante recurso de mediação para a linguagem cinematográfica, teatral e televisiva, a qual possibilita a interação da pessoa com deficiência visual com outras semioses, ampliando suas práticas de letramento; além de constituir-se como uma forma de garantia do direito da pessoa com deficiência à acessibilidade comunicacional, o acesso à educação, à cultura e ao lazer (LIMA, 2010, p.13).

Como já ressaltado, tais práticas podem ser vivenciadas em diferentes agências (KLEIMAN, 2008), inclusive no espaço familiar, no qual, muitas vezes, os pais, irmãos e amigos da pessoa com deficiência aparecem como ledoras, escribas ou audiodescritores, em diversas situações. Vilas Boas e Ferreira (2010), em um estudo de caso desenvolvido com aluno cego, observaram que este não se sentia estimulado com as práticas de leitura da professora por esta entender essa atividade humana apenas como decodificação. Além disso, o aluno não fora estimulado precocemente pela família para o uso tátil, o que refletiu de maneira negativa no gosto pela leitura em braile, levando-o a utilizar geralmente o Dosvox, em detrimento da linguagem escrita.

Vale ressaltar a importância da atuação da pessoa com deficiência visual em diferentes práticas letradas nas diversas instituições sociais através de vários instrumentos,

para seu próprio uso formal ou informal de maneira autônoma, desenvolvendo uma participação mais diversa e significativa na sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como uma metodologia qualitativa, uma vez que não tem como intenção a mensuração dos fenômenos humanos nem a delimitação de generalizações (TURATO, 2004), pelo contrário, procura investigar e refletir sobre um fenômeno vivenciado pelo sujeito da pesquisa a partir de interpretações de suas falas. Neste sentido, considera-se que neste modelo científico o pesquisador utiliza técnicas que lhe permitem a aproximação dos dados de forma que venha a interpretar a realidade não na tentativa de descobrir conhecimentos, mas sim, de construí-los (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Por outro lado, há de se considerar que as próprias perguntas norteadoras apresentadas previamente já apontam a escolha metodológica que poderá aproximar-se da investigação de uma realidade social, que, neste caso, são as práticas letradas vivenciadas pelo sujeito com deficiência visual. Segundo Gil (2008), tal realidade, que pode ser conhecida a partir da pesquisa social, é entendida em um sentido mais amplo, o qual envolve as relações do sujeito com os outros sujeitos e com as instituições sociais.

O delineamento adotado é o estudo de caso, o qual aparece como uma forma de investigação qualitativa. De acordo com Yin (2001), este tipo de pesquisa tem como objetivo a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, possibilitando um aprofundamento científico sobre o objeto de pesquisa. Trata-se de uma pesquisa descritiva, por intentar descrever um fenômeno, suas características e elementos que o envolvem (GIL, 2008).

Tendo em vista o alcance dos objetivos, foram utilizadas como técnica de construção de dados, entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista apresenta tópicos ou perguntas que não seguem uma ordem pré-estabelecida, permitindo ao pesquisador maior flexibilidade durante a interação com o entrevistado. Foram realizadas entrevistas individuais com um aluno com baixa visão, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Rede Municipal do Recife; bem como com sua mãe; sua professora do Atendimento Educacional Especializado e a sua professora de Língua Portuguesa da sala regular. Estas apresentaram como principais questões a serem

identificadas: o contexto sociosubjetivo; os espaços em que o sujeito estava inserido; as principais atividades de leitura e escrita; os gêneros textuais e linguagens que o aluno tem contato; o acesso aos textos em casa, na escola e em outros contextos; os sujeitos mediadores nos processos de leitura e escrita. Vale ressaltar que as entrevistas foram previamente agendadas com os participantes a fim de estabelecer o horário em que seriam realizadas; sendo posteriormente, transcritas.

A análise, por sua vez, foi realizada a partir dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2006; 2013), a qual está baseada em uma perspectiva materialista dialética, considerando o sujeito como construtor da realidade, ao mesmo tempo em que, é constituído por ela. Após a transcrição das entrevistas foram feitas leituras flutuantes, tendo em vista a familiarização e a apropriação do material coletado; e a organização de **pré-indicadores** (temas), os quais apareceram por maior frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela emoção demonstrada, pelas contradições e ambivalências ou pelas insinuações (AGUIAR; OZELLA, 2006). Em seguida, deu-se o processo de aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição, o que resultou num conjunto reduzido de **indicadores** e conteúdos temáticos.

A partir da releitura deste material foram organizados três **núcleos de significação**: 1. “Eu toco na banda do Instituto”; 2. “Quando eu tô escrevendo no quadro eu vou escrevendo e vou ditando o que eu tô escrevendo”; 3: “Era bom que tivesse mais livro com letras ampliadas” (ver exemplo em Apêndices). Para o processo de análise, foi considerado o entrecruzamento das falas dos participantes da pesquisa, a partir de um processo intranúcleo e, em seguida, avançando para uma articulação internúcleos; levando em consideração o contexto social, político, econômico e histórico.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Contextualizando o sujeito da pesquisa

O aluno entrevistado, aqui chamado de Mateus, é um adolescente de 14 anos que mora no bairro da Macaxeira com seus pais, uma irmã e um irmão. O jovem é considerado por sua mãe e professoras como um menino calmo e muito dedicado. Ele cursa o 9º ano do Ensino Fundamental no período da tarde numa escola da rede pública municipal do Recife,

situada no bairro da Ilha do Leite, onde também recebe o Atendimento Educacional Especializado três vezes durante a semana. Além disso, participa de atividades como aulas de música e de Braille no Instituto dos Cegos Antônio Pessoa Queiroz e no projeto Menina dos Olhos, o qual é vinculado à Fundação Altino Ventura. A instituição mencionada foi, historicamente, o segundo instituto para cegos no Brasil e o primeiro da região Nordeste. Atualmente, atende a crianças e adultos cegos ou com baixa visão, oferecendo-lhes serviços psicossociais e atividades de profissionalização, tendo em vista a sua autonomia. Para chegar a estes espaços, ele utiliza o ônibus juntamente com sua mãe.

Mateus nasceu com baixa visão devido à miopia e catarata congênitas, o que veio a se agravar com alguns acidentes na infância, sendo necessária a submissão a cinco cirurgias. Aos doze anos, Mateus aprendeu Braille, sistema que utiliza para a leitura e escrita de partituras, visto que a atividade musical é uma das coisas que mais gosta de fazer. Dentre os ritmos musicais que mais gosta estão o forró e o brega antigo.

Núcleo 1: “Eu toco na banda do Instituto” - Mateus

A partir desse núcleo de significação foi possível destacar a inserção de Mateus nos espaços sociais onde vivencia práticas letradas permeadas por diferentes linguagens. No que se refere à leitura, ele diz:

Entrevistadora: (...) Ô Mateus, tu tem acesso a textos em Braille?

Mateus: Aqui na escola não, aqui na escola é tudo ampliado.

Entrevistadora: Mas em outro local tu tem?

Mateus: No Instituto de Cegos sim.

Entrevistadora: Ham... E em quais situações tu utiliza ele, o Braille?

Mateus: Bom, lá às vezes pra fazer aula de música...

Entrevistadora: Hum.

Mateus: E na própria aula de Braille mesmo.

Entrevistadora: Hum. E o que é que tu costuma ler, Mateus?

Mateus: Partituras em Braille.

Entrevistadora: Partituras em Braille?

Mateus: Sim.

Entrevistadora: Mas tem mais outras coisas que tu costuma ler?

Mateus: Não, só isso.

Entrevistadora: Em Braille só esse né? Mas se for assim algum outro material de leitura, tem algum que tu gosta que... tu utiliza também?

Mateus: Alguns textos também, alguns textos de algumas matérias.

Entrevistadora: Hum. Mas quando tu diz texto de matéria é só o daqui da escola ou tem algum outro tipo de texto que tu gosta de ler também, sem ser relacionado aos daqui do colégio?

Mateus: Não.

Entrevistadora: Não né? Nem... Alguma revista, algum outro material assim, outro tipo de livro?

Mateus: Não.

A partir da entrevista, percebeu-se que o aluno entende por leitura de textos escritos apenas aquela que faz sem a ajuda de outros, que no caso é a leitura de textos de algumas atividades escolares e as partituras em Braille. Porém, não significa que o seu universo de leitura resume-se a isso, uma vez que por meio de outros sujeitos ele tem acesso a uma gama de textos, os quais variam em gênero e quantidade de espaço para espaço, constituindo o seu letramento.

Percebe-se que, em casa, as atividades de escrita e leitura de textos escritos parecem um pouco limitadas, restringindo-se às atividades escolares, as quais Mateus realiza com a ajuda do irmão mediante o computador; e às referidas partituras musicais como também aparece no depoimento da mãe:

Entrevistadora: E quais os textos que ele costuma ler?

Mãe: O que ele costuma mais é música, visse. Às vezes, quando o professor passa trabalho daqui da escola ele leva pra casa. Meu menino ajuda ele no computador. Meu menino mais velho.

Entrevistadora: E tem mais outro texto que ele costuma ler?

Mãe: É música, ele é apaixonado por música. Ele diz que quer ser um professor de música.

Nesse sentido, sobressai-se a vivência com outras linguagens, principalmente, com a música que, como já foi apontado, é algo que está muito presente em seu cotidiano: toca sax, zambumba, flauta e participa da banda de música do Instituto de Cegos. Logo, a atividade musical aparece como um meio para a sua inserção em outros espaços e como uma atividade de linguagem que lhe permite a apropriação de sentidos; a interligação com outros tipos de texto como o escrito; e a utilização de instrumentos e/ou suportes que veiculam este tipo de linguagem, como é o caso do rádio.

Mateus também gosta de assistir a filmes de comédia e mitologia grega tanto em casa quanto no cinema; programas televisivos, como Faustão, Sílvio Santos e Domingo Legal; novelas; jogos esportivos e jornal pelas manhãs. Para isso, ele utiliza uma TV bem ampla, facilitando a visão do que está sendo apresentado, sem necessariamente ter a ajuda de uma pessoa para a descrição de cenas e imagens, o que significa dizer que ele apresenta certa autonomia na leitura desses gêneros televisivos. No entanto, infere-se que, pelo acesso à televisão, o jovem entra em contato com outros gêneros como propagandas,

anúncios, entre outros, que estão presentes nos intervalos dos programas que assiste. Logo, Mateus tem vivenciado diariamente a leitura de textos marcados pela multimodalidade, os quais usam a linguagem musical, verbal e gráfica para fazer sentido (KLEIMAN, 2005).

De acordo com o aluno e suas professoras, é possível perceber que no ambiente escolar aquele entra em contato com vários tipos de textos, principalmente, os vinculados à escrita. Embora não haja um leitor que o acompanhe, o aluno participa das atividades que envolvem a leitura e a escrita com ajuda dos colegas e professores. A leitura ocorre autonomamente quando há a ampliação dos textos utilizados nas disciplinas escolares e a escrita sempre ocorre com o uso do lápis tipo 6B para a realização das atividades nessas disciplinas ou por diversão, como, por exemplo, as partituras musicais que leva para escola quando há aulas vagas.

Segundo a professora do AEE, Mateus tem dificuldades na questão ortográfica, pois escreve exatamente da forma como lê; todavia, apresenta um bom desempenho na compreensão textual, além de fazer inferências, argumentos, contra-argumentos e a interdisciplinaridade entre os conteúdos. Diante disso, a docente aponta que o seu trabalho com o aluno é basicamente o ensino da ortografia:

Entrevistadora: [...] E sobre os textos, professora, que leva para sala de atendimento quais são os que a senhora costuma levar?

Professora do AEE: Ah! Como meu aluno é muito... bom de compreensão, eu normalmente... o meu foco de trabalho com ele é a dificuldade dele. [...] Ele tem muita dificuldade na questão de... de grafia, porque ele escreve exatamente como ele ouve. Ele é um aluno brilhante, sabe? Tem uma compreensão maravilhosa, muito interessado, mas escreve muito errado, então, o meu trabalho com ele basicamente é fazê-lo aprender a escrever corretamente. Então, eu uso textos de livros, eu uso textos de jornal, eu uso os próprios livros, textos didáticos. [...] E aí eu trabalho com ele, trabalho a questão do... quando é uma...quando é um teste, uma prova, alguma coisa assim, eu trabalho o conteúdo e aproveito trabalho a questão de escrita, de gramática, entendeu? Normalmente é assim o meu foco de trabalho com ele. É basicamente a Língua Portuguesa e sua grafia, e sua gramática.

Assim, nota-se que para auxiliar o aluno em suas dificuldades relacionadas à questão ortográfica, a professora utiliza textos predominantemente de livros didáticos e, portanto, escritos, com a finalidade última de ensiná-lo a escrita convencional. Neste caso, pode haver o contato com diferentes gêneros textuais presentes nos livros, porém, não há um tratamento sistemático levando em consideração a sua estrutura, usos, funções e

finalidades específicas (MARCUSCHI, 2008). Logo, o contato de Mateus com os gêneros textuais orais e escritos também acontece de forma assistemática neste ambiente escolar.

Além de rever certos conteúdos estudados em sala de aula, a professora leva assuntos de interesse do aluno ou temáticas extras que estão presentes no currículo para promover discussões, tendo em vista a ampliação do conhecimento do aluno. Para isso, utiliza imagens as quais relaciona com os textos escritos:

Professora do AEE: [...] a gente faz toda uma discussão em torno daquilo e... se eu puder... quando eu tenho o acesso ao computador eu busco imagens se precisar, se não for tão necessário eu trabalho as implicações disso no cotidiano, desses conteúdos no cotidiano. Quando eu tenho imagem eu pego a imagem e também faço o MESMO trabalho que eu faço com texto escrito eu faço com texto em imagem: contextualizo, localizo no tempo histórico, faço a conexão com as realidades atuais.

A partir desta fala, nota-se que a imagem enquanto texto é explorada levando em consideração suas características, além de serem instigadas a intertextualidade e a produção de outros sentidos que não estão tão explícitos nos textos utilizados por meio da discussão entre a professora e o aluno. Neste sentido, Kleiman (2005) aponta que o trabalho com a imagem é de suma importância para ensinar a ler, podendo desempenhar um papel coadjuvante na interpretação do texto verbal.

Quanto a outras linguagens como filmes, por exemplo, a docente afirma não trabalhar por não ter materiais e por não ver a possibilidade de trabalhar esse tipo de texto devido à deficiência do aluno. Embora reconhecendo o gosto de Mateus pela música, a docente aponta que também não trabalha esse tipo de linguagem por não ser de sua competência nem parte curricular do Atendimento Especializado. Neste caso, percebe-se que há uma desconsideração pelas práticas letradas que o estudante vivencia em outros espaços sociais e que são importantes para o uso da linguagem também na escola.

Nas aulas de Língua Portuguesa, por sua vez, aparece um trabalho diferenciado com os textos, o que possibilita ao aluno uma vivência diversificada com os gêneros textuais e outras linguagens, como se percebe no discurso da professora:

Entrevistadora: E com relação à leitura em sala de aula, o que é que tem sido, além dessas que a senhora já citou, o que é que tem sido feito a mais pra assegurar a participação deles [*referindo-se aos alunos com deficiência visual*]?

Professora de Língua Portuguesa: É... a gente trabalha os paradidáticos, os paradidáticos a gente trabalha não é nem em sala de aula, a gente vem pra biblioteca, lê junto, ouve o áudio, comenta. O trabalho é com paradidáticos, com livros didáticos e com material original, por exemplo, jornal, folder, dependendo do gênero, como eu tinha falado anteriormente. Dependendo do gênero que eu to trabalhando com eles, a gente vê qual é o material adequado pra trazer extra né? O material é... de leitura é esse né? E eles têm acesso também à biblioteca da escola que a gente sempre estimula pra vim pra pegar títulos do interesse pessoal deles né? E eu faço isso com eles. É... existe um projeto chamado é.. Nas Ondas da Leitura, eles ganharam, todos os alunos ganharam um kit com uma bolsa, com vários, várias, vários títulos de vários gêneros diferentes e esses títulos têm sido trabalhado por mim, por exemplo, aqui na biblioteca, roda de leituras e a gente tá inclusive desenvolvendo projetos pra fazer como culminância dessas leituras. [...]

Entrevistadora: Ah! É porque tem bibliotecária aqui também, aí dá pra você fazer um trabalho com ela...

Professora de Língua Portuguesa: Tem sim, sim. Hoje mesmo foi o aconteceu né?

Entrevistadora: Am ham

Através destes recortes de fala, percebe-se que os suportes de textos escritos aos quais Mateus tem acesso nessa disciplina, são os livros didáticos e os paradidáticos. Porém, nota-se que a professora apresenta o interesse de buscar outros suportes que ampliem o universo textual dos alunos como é o caso do jornal e do folder. Além disso, em outros depoimentos, constata-se que a leitura dos textos escritos como poemas e contos é complementada com a leitura de vídeos do You Tube, filmes e textos em áudio, os quais são mais acessíveis à pessoa cega e com baixa visão. Também são utilizados filmes que têm a ver com o gênero textual trabalhado ou com a temática que está sendo estudada; e músicas que estão relacionadas a alguma época do ano, que se relacionam com os temas estudados, ou ainda, relacionadas a alguma questão gramatical.

Por outro lado, observa-se que a docente utiliza apenas as imagens presentes no livro didático, ou seja, não existe em seu planejamento a leitura de imagens mais precisamente. Todavia, como considera Kleiman (2005), embora a escola enquanto agência de letramento privilegie a linguagem verbal, não faz sentido deixar em segundo plano os conhecimentos sobre o texto imagético, os quais os alunos têm em seu cotidiano, pois é necessária a leitura esmiuçada, entrelinhas, a fim de ter um posicionamento crítico sobre algumas imagens que só tentam vender, manipular e banalizar.

Uma questão que merece destaque na fala da professora é o fato de estimular os alunos a frequentarem a biblioteca e fazerem uso dos materiais disponíveis neste espaço. Neste sentido, como a educadora desenvolve projetos de leitura, os quais envolvem rodas

de leitura, pode-se dizer que Mateus passa a estar inserido em outro contexto de letramento que é o literário. Assim, a escola aparece como uma instituição capaz de promover ao aluno a participação em práticas sociais letradas para além das aulas didáticas. Porém, por meio dos depoimentos, percebeu-se que as atividades extraclases em museus, cinema, teatros e exposições raramente ocorrem. No entanto, quando ocorrem atividades-passeio de outra natureza como Barco Escola, a professora de Língua Portuguesa solicita dos alunos relatos de experiência, debates ou relatórios.

Portanto, de acordo com o que foi pesquisado nota-se a diversidade textual com a qual Mateus convive, sendo esta marcada pela relação entre os domínios discursivos mais frequentes em seu cotidiano: educacional, jornalístico, comercial, publicitário, lazer, interpessoal e ficcional; os quais se materializam em diferentes gêneros orais ou escritos, que, por sua vez, são encontrados em suportes físicos ou virtuais (MARCUSCHI, 2008).

Núcleo 2: “Quando eu tô escrevendo no quadro eu vou escrevendo e vou ditando o que eu tô escrevendo” – Professora de Língua Portuguesa

Esse núcleo de significação descreve as principais ferramentas/ instrumentos que Mateus utiliza para acessar aos textos e às diferentes linguagens, bem como aponta os principais sujeitos que fazem as mediações nos processos de leitura e escrita do qual participa, destacando suas estratégias.

Como foi dito anteriormente, no ambiente familiar, seus irmãos auxiliam Mateus nas atividades escolares e no acesso ao computador (programa), todavia sentem dificuldades na utilização do Braille; sendo assim, o aluno desenvolve sozinho a escrita tanto em Braille quanto em letras ampliadas. Embora os familiares não saibam utilizar o Braille, nota-se que há um estímulo para que Mateus desenvolva a escrita com este sistema, já que ultimamente foi comprada uma prancha e uma reglete para ele. Já para a escrita ampliada, Mateus utiliza caneta piloto e lápis 6B tanto em casa quanto na escola. Por outro lado, a existência de uma TV ampla também demonstra o interesse dos outros membros da família em oportunizar a Mateus o acesso aos programas televisivos. A internet também se configura como um meio de inserção nas práticas letradas, ao mesmo tempo em que, aparece como um espaço de letramento.

No que se refere às outras linguagens, observa-se que Mateus vai ao cinema com a mãe, irmão, namorada e amigos, porém somente quando há áudiodescrição. Já para outros espaços e/ou eventos culturais como teatros, museus, exposições de arte ele afirma não

gostar de frequentar. Talvez isto se deva pelo fato de existirem impedimentos de acesso aos elementos culturais nestes locais, os quais podem ser considerados como barreiras comunicacionais, podendo ser eliminadas com ferramentas como a audiodescrição, pois “se às pessoas videntes está garantido o acesso às informações visuais, estas devem, igualmente, serem disponibilizadas às pessoas com deficiência visual” (LIMA, LIMA, GUEDES, 2010, p. 17). Por outro lado, a família e os amigos aparecem como mediadores do envolvimento de Mateus com a linguagem cinematográfica, oportunizando-lhe o contato com outros espaços de letramento.

O Instituto dos Cegos revela-se como um local onde existem outras mediações de suma importância para a interação de Mateus com as atividades de linguagem. Foi nesta instituição que ele teve os primeiros contatos com a escrita em Braille, aprendendo-a aos doze anos de idade. Atualmente, ele participa de aulas de música e Braille, tendo como principais mediadores os professores, os quais o estimulam à escrita e à leitura de textos escritos e promovem a sua vivência com a linguagem musical.

Na escola, as professoras apontam as dificuldades para trabalhar com aluno com baixa visão, uma vez que existe a falta de materiais e recursos ópticos. Diante disso, lançam mão de ferramentas que estão ao seu alcance e que facilitam o acesso de Mateus aos textos. A professora do AEE, por exemplo, diz:

Professora de AEE: [...] Meu aluno usa o Braille, mas eu não tenho NADA em Braille. Eu não tenho nenhum recurso para trabalhar com baixa visão. Só sou eu, a voz, a criatividade que a gente tem que ter né? E... quando eu podia trazer meu computador eu trazia meu computador pra fazer alguma ampliação, alguma coisa assim; mas hoje meu computador tá quebrado e uso o celular pra fazer isso que vou te mostrar: eu fotografo e amplio pra Mateus ler, acredita?... Pronto. Fotografei. Aí eu venho pra cá...ele já sabe. Aí eu vou ampliar o máximo que eu puder, vai trabalhando com ele assim... a aula de história eu dou assim, geografia eu dou assim, amplio o que eu puder que der pra ver. Sabe? Quando eu consigo computador por aqui para trabalhar, aí eu uso, mas não tendo é o celular, minha voz e eu.

A partir disso, observa-se o celular como um dos poucos instrumentos utilizados pela professora do AEE para promover o acesso de Mateus às imagens. Sendo assim, constata-se que há diferentes maneiras de tornar a imagem acessível à pessoa com deficiência visual, que tem como os outros, o direito de ser público da cultura imagética (REILLY, 2004). Por outro lado, a docente também se porta como ledora para o aluno quando não há a possibilidade de ampliação dos textos. Logo, ela tem se apresentado como

sujeito mediador de leitura e escrita, pois apesar da ausência de material, não deixa de envolver o aluno no trabalho escolar, levando em consideração suas especificidades, incluindo-o em práticas de letramento. No entanto, o fato de a professora incluir o aluno nos processos de leitura apesar das dificuldades, não pode visto como algo esperado de ser realizado por todos os docentes, em qualquer contexto, uma vez que o uso de diferentes instrumentos como veículos sógnicos é um direito de todos para acesso aos sentidos (REILY, 2004), devendo-se garantir os meios que o possibilitem. Diante disso, questiona-se: deve ser a prática pedagógica inclusiva baseada no imprevisto? Como incluir o aluno com deficiência visual sem os recursos necessários ao seu processo de aprendizagem?

Apesar desse contexto, a professora de Língua Portuguesa também cria estratégias que facilitam a participação de Mateus nas atividades: além de se portar como ledora, ela faz com que em cada aula, um aluno o auxilie nas leituras. Embora, não haja em seu planejamento o trabalho com imagens especificamente, a professora faz com estas se tornem acessíveis ao aluno quando aparecem no livro didático:

Professora de Língua Portuguesa: Agora quando a gente vê texto, geralmente o texto ele vem ilustrado. Então, quando o texto quando ele vem ilustrado aí eu peço pra que o aluno que tá com eles no dia ou eu mesmo quando eu tô, porque dependendo da atividade eu mesmo fico pra eles descreverem a imagem que tá acompanhando o texto pra eles né? Porque eles não conseguem enxergar com clareza.

A docente também faz uso de materiais diversificados como textos em áudio e explora atividades que envolvem a oralidade, a fim de garantir a participação de Mateus em suas aulas. Dessa maneira, percebe-se que, neste processo de mediação, a professora adota uma perspectiva inclusiva ao lançar mão dos recursos disponíveis, promovendo oportunidades de as barreiras atitudinais serem eliminadas entre os alunos, através do incentivo de atividades de áudiodescrição que envolvem todos, além de sensibilizá-los e dá-lhes autonomia (LIMA, 2010, p. 89).

Portanto, percebe-se a relevância dos sujeitos que fazem essa mediação, já que, levando em consideração o fator social, a deficiência visual não é em si mesma limitadora, uma vez que a pessoa cega ou com baixa visão pode apropriar-se do real pela comunicação com o outro e internalizar os significados culturais (CAIADO, 2003).

Núcleo 3: “Era bom que tivesse mais livro com letras ampliadas” – Mãe

Neste núcleo são apresentadas as dificuldades enfrentadas por Mateus para ter acesso aos textos e às diferentes linguagens, bem como possibilidades de inclusão nas práticas letradas apontadas pelos participantes. A inclusão do sujeito na sociedade pressupõe, entre outros aspectos, a sua participação nas práticas letradas. Todavia, a pessoa com deficiência enfrenta dificuldades que dizem respeito à acessibilidade aos materiais que utilizam a linguagem verbal ou não verbal; ou seja, os espaços sociais muitas vezes não estão preparados suficientemente para garantir a atuação desses sujeitos nas atividades que exigem a leitura e a escrita. No caso da pessoa com deficiência visual, percebe-se que há uma defasagem ou quase inexistência de recursos ou instrumentos que lhe possibilite a locomoção e o usufruto de artefatos culturais com autonomia. Como aponta a professora de Língua Portuguesa:

Entrevistadora: Qual é a reflexão que a senhora faz sobre as práticas sociais que eles (*os alunos com deficiência visual*) estão envolvidos?

Professora de Língua Portuguesa: [...] O deficiente auditivo, visual no caso, ele fatalmente vai enfrentar muitas dificuldades porque eles são pessoas que o tempo inteiro, mesmo que eles é... tenham autonomia de andar como os daqui têm né? Usa bengala, suporte... tem que tá pedindo ajuda pra ler uma placa, pra atravessar uma rua né? Porque a gente sabe que a nossa cidade não está preparada para os deficientes visuais, as nossas ruas não são preparadas pra nenhum tipo de deficiência né é... que exija a locomoção [...] Então, a reflexão que eu faço é assim: que se não houver realmente uma boa vontade, uma solidariedade das pessoas não deficientes fica muito difícil pro deficiente conviver na nossa atual sociedade, porque eles precisam realmente desse suporte, do suporte do outro. Não que nós que não temos deficiência não precisemos, mas eles precisam muito mais porque eles não tão enxergando e a gente tem muitas apelações visuais na nossa sociedade né? Placas, outdoors, sinais, iluminações e pra eles deve ser muito difícil né?

Nota-se no discurso da professora que a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade acontece quando há a disponibilidade das outras pessoas para tal, todavia, é importante salientar que isto não basta para que de fato haja garantia de direitos. É necessária a construção e execução de políticas públicas que supram a necessidade de recursos, infraestrutura e pessoal; visando a inserção destes sujeitos nas práticas sociais, a fim de possibilitar a sua cidadania.

Neste sentido, vemos as dificuldades que Mateus enfrenta na escola como resultado de gestões governamentais que, embora se mostrem pautadas em uma política educacional inclusiva, não fazem o suficiente para que ela aconteça na escola e ecoem em práticas pedagógicas inclusivas. A falta de um leitor e de materiais e recursos ópticos na escola configura-se para Mateus como principais impedimentos para a realização das atividades, além de comprometer a sua participação nas práticas letradas escolares, inclusive nas atividades regulares de sala de aulas:

Entrevistadora: E como é que tu percebe assim a tua participação nas atividades de leitura de sala? O que é tu acha da tua participação?

Mateus: Não acho muito boa não, porque eu tenho dificuldade por causa da visão e não perceber as letras é um pouco difícil. Eu uso óculos, mas mesmo assim não, não facilita muito não.

Por outro lado, esta dificuldade também está atrelada, na escola investigada, ao fato de muitos professores não estabelecerem uma parceria com a professora do AEE no que se refere à ampliação dos textos que irão utilizar, o que exclui Mateus dos processos de leitura nos quais os outros alunos estão engajados. Todavia, vale ressaltar que a falta de textos ampliados não é um fator característico da escola apenas. A questão é que no mercado, em geral, são poucos os livros acessíveis para a pessoa cega ou com baixa visão, o que se constitui como “objeto de debate que depende de regulamentação e de negociação entre o governo e os elos de negociação produtiva do livro” (BRASIL, 2007).

Em outros espaços como o cinema, ressalta-se a importância do papel do audiodescritor, o qual pode aparecer como um mediador nos espaços sociais que a pessoa cega ou com baixa visão frequenta. No caso, a sua ausência dificulta o acesso de Mateus às outras linguagens e o impede de frequentar o cinema.

Dessa maneira, reflete-se que essa lacuna na acessibilidade compromete a ampliação das práticas letradas nas quais Mateus poderia estar inserido, ou seja, sua atuação nas atividades de linguagem poderia ser mais autônoma se tivesse à disposição os recursos e instrumentos necessários.

Relacionando os núcleos de significação

A (não) inserção de Mateus em determinados espaços ou o (não) acesso a certos instrumentos/materiais também está relacionado com a maneira pela qual a pessoa com

deficiência visual vem se portando na sociedade. Se antes, o sujeito cego ou com baixa visão não acessava a materiais que se valiam da imagem, por exemplo, hoje lança mão de recursos outros que lhes descrevem cenas ou dados como os programas computacionais. Se antes a própria família o isolava do mundo, hoje, é neste ambiente que ele pode encontrar suporte para participar em outros espaços como é o caso de Mateus. Esta é uma questão também observável na instituição escolar, que ancorada em um paradigma inclusivo, procura não ver mais o aluno com esta deficiência como aquele que só necessita fazer trabalhos puramente manuais, mas participar de outras atividades mais significativas. Neste caso, destaca-se o papel dos outros sujeitos no processo de mediação, possibilitando a apropriação de sentidos por meio do dizer, da linguagem (VIGOTSKY, 1997).

Por outro lado, a inclusão do sujeito com deficiência visual nas práticas letradas também perpassa por questões econômicas, uma vez que não é todo tipo de material específico que a família de baixa renda pode adquirir. Esta falta poderia ser compensada na escola, porém, como foi apontado neste estudo, este espaço também apresenta lacunas no que diz respeito à acessibilidade.

Logo, vale dizer que a inserção de Mateus em práticas letradas aparece como um elemento social e historicamente situado, uma vez que isto se dá através da atividade de linguagem e da interação com o outro, e que sendo assim, promove a sua construção enquanto sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos pretendidos nesse trabalho, os quais se voltaram para a investigação de práticas de letramentos que são vivenciadas por um aluno com deficiência visual em diferentes espaços sociais, refletindo sobre a contribuição destas práticas na sua inclusão social/escolar, percebeu-se que o sujeito da pesquisa vivencia múltiplos letramentos (ROJO, 2008), que estão relacionados a diferentes gêneros textuais (orais ou escritos) e ao contato com textos multimodais como filmes, vídeos e com a música, a qual aparece como destaque em seu cotidiano. Tendo em vista a perspectiva “não curricular do letramento” (KLEIMAN, 2008), tais práticas são vivenciadas em outros espaços além da escola: em casa e no Instituto dos Cegos, sendo mediadas por sujeitos que fazem o papel de leitor, como as professoras, ou que possibilitam o acesso aos materiais ou situações de leitura como a mãe. Neste sentido, verifica-se que esta inserção significa a inclusão nos

espaços sociais, todavia, ressaltou-se que a sua participação poderia ser mais autônoma se dispusesse de mais instrumentos e recursos que facilitassem seus processos de escrita e leitura, tanto em Braille quanto em letras ampliadas; ou com textos que utilizam outras modalidades além da escrita.

Por outro lado, constata-se que Mateus sabe Braille, como foi revelado por ele e pela mãe, em situação de entrevista, porém, as duas professoras afirmam que o aluno não sabe utilizar o sistema, o que o impede de ter outras experiências de leitura no ambiente escolar. Assim, ficou evidente que, mesmo diante de inúmeras barreiras de acessibilidade, a escola aparece como uma agência de suma importância para os letramentos de Mateus, uma vez que é neste local onde o aluno vivencia diferentes gêneros e linguagens sistematicamente ou não. Dessa forma, o professor precisa ter um olhar diferenciado e criar estratégias pedagógicas de modo que promova a inclusão do aluno com deficiência visual nas práticas letradas, a fim de que este exerça sua cidadania, vivendo em sociedade. Todavia, considera-se que a questão da inclusão não é de responsabilidade apenas da escola nem do professor, mas deve envolver e ser mobilizada por vários âmbitos sociais de forma articulada.

Portanto, considera-se que o presente estudo tende a contribuir na área educacional, uma vez que possibilita a professores e pesquisadores refletirem sobre a inclusão da pessoa com deficiência nos processos de leitura e escrita tanto na escola quanto em espaços sociais, no sentido de lhes garantir o direito ao acesso ao que é produzido culturalmente. Sendo assim, sugere-se que, em pesquisas futuras, seja discutido o letramento literário do aluno com deficiência visual na escola, levando em consideração instrumentos e/ou estratégias que promovam a sua produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 2006, p. 222-245.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEE, 2008.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz editorial, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Projetos de letramento na educação infantil**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, UNITAU. V. 1, n. 1, 2009, p. 1-10.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LAPLANE, A. L. F.; DOMINGUES, C. A. **Tecnologia e Ensino Inclusivo: Uso do Computador por Crianças e Adolescentes com Deficiência Visual**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, v. 1, p. 87-97.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F.; GUEDES, L. C. **Em defesa da áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**. RBTv- Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 1, dez/2010.

LIMA, F. J.; GUEDES, L. C.; GUEDES, M. C. **Áudio-descrição: orientações para uma prática sem barreiras atitudinais**. RBTv- Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 2, mar-jun/2010, p. 79-101.

LIMA, F. J.; LIMA, R. A. F. **O Direito das Crianças com deficiência visual à áudio-descrição**. RBTv- Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 3, seção principal, 2010.

LIMA, T. H. N. **A importância do letramento para a criança cega**. Revista Caminhos em Linguística Aplicada, v. 3, n. 2, 2010, p. 108-120.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: _____ **Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez. (no prelo).

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EDUSER: Revista de Educação, v. 2(2), 2010, p. 49-65. Disponível em: <<http://www.eduser.ipb.pt/>>

MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R. H. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: BRASIL/MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MORAIS, D. F. P. **Imagem também se lê com as mãos: um relato a respeito da leitura de imagens com crianças cegas**. In: III Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias, 2010, Florianópolis. III Seminário Leitura de Imagens para Educação: múltiplas mídias, 2010.

REILY, Lúcia Helena. Escola Inclusiva: linguagem e mediação. Papirus editora, 2004.
ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

ROJO, R.H.; ROCHA, C. H.; GRIBL, H. & GARCIA, F. C. Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. Anais do II SILID/ SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e estrangeira e I Simpósio sobre materiais e Recursos Didáticos. Rio de Janeiro: PUC-RJ (2008).

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes Editores, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Org.). **Método Qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação, São Paulo: Vetor, 2004, p.17-51.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

VILAS BOAS, L. L. ; FERREIRA, S. P. A. **O papel da estimulação precoce e da escolarização na constituição do sujeito-leitor cego**: um estudo de caso. Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso), v. 13, p. 347-374, 2010.

YIN. R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2001.

APÊNDICE

Quadro. Exemplo da formação dos núcleos de significação.

| Pré-indicadores | Indicadores | Núcleo de Significação |
|--|--|---|
| As leituras em braile se resumem basicamente às partituras de música | Atividades de leitura e escrita permeadas por diferentes linguagens – <i>Mateus</i> | <i>“Eu toco na banda do Instituto” - Mateus</i> |
| Lê textos ampliados de algumas matérias na escola | | |
| Costuma escrever redações da escola com letras ampliadas | | |
| Costuma escrever partituras de música em Braille | | |
| Costuma escrever nas aulas e por diversão | | |
| Assiste filmes sozinho, consegue enxergar, porque a tela da sua televisão é grande | | |
| Gosta de filmes tipo comédia e mitologia grega | | |
| Ouve música de quase todos os ritmos, sendo forró o seu predileto. | | |
| Costuma assistir novelas, jornal e jogos. | | |
| Os programas televisivos que assiste são: Domingo Legal, Faustão, Sylvio Santos, Fantástico. | | |
| Ouve o rádio raramente, porque não gosta; a não ser que tenha programas de músicas como forró ou bregas antigos. | | |
| As atividades extra escolares são poucas: gincanas e raramente passeios | | |
| Utiliza imagens pequenas ampliadas para que o aluno consiga fazer diferenciação dos componentes da imagem. | | |
| Geralmente trabalha imagens do livro de História. | | |
| Utiliza textos didáticos e textos jornalísticos | | |
| Trabalha textos que não são, necessariamente, relacionados aos conteúdos vistos na sala regular. | | |
| Trabalha as imagens contextualizando, localizando no tempo histórico e fazendo a conexão com a realidade atual. | | |
| Diz que explora as características das imagens. | | |
| Não utiliza filmes no atendimento, pois alega que não consegue ampliar e que o aluno não consegue acompanhar a parte visual. | | |
| Só utilizaria filmes se fosse trabalhar a parte | | |

| | | |
|--|--|--|
| sonora ou o roteiro. | | |
| Não trabalha música, pois não é sua competência nem parte curricular do atendimento que faz. | | |