

UMA LEITURA DE QUALIDADE PARA TODOS: EDIÇÃO DE UM LIVRO FALADO PARA DEFICIENTES VISUAIS¹

Diego Azevedo Sodré

RESUMO

Esta pesquisa exploratória investiga o tema da elaboração de livros falados. Primeiramente, revisou a literatura sobre educação especial, contrapondo, historicamente, os paradigmas da Integração e Inclusão para demonstrar, a seguir, a relevância ético-pedagógica da fabricação de livros falados para alunos e professores com deficiência visual, a partir de outras experiências. O livro falado auxilia a leitura em Braille, na forma mais fidedigna possível em relação aos livros de brochura, por dinamizar os estudos, permitindo o acesso a obras em diversos locais, em menos tempo, ao contrário dos livros em Braille. Por fim, o estudo revela os resultados sobre a edição de um livro falado, destacando que ainda é necessário chegar a um consenso sobre as regras de edição, além da necessidade de se alfabetizar em Braille para, de fato, incluir todos os deficientes visuais à sociedade brasileira. Em geral, a Inclusão continua sendo, um projeto no Brasil, pois, com efeito, a segregação de estudantes com necessidades educacionais especiais continua a ocorrer, a partir de formas antigas e atuais.

Palavras-chave: educação inclusiva; livro falado; deficiente visual.

ABSTRACT

This exploratory study investigates the subject of elaboration of spoken books. Firstly, it reviewed the literature about special education, counterpointing historically the paradigms of Integration and Inclusion to demonstrate hereafter the ethics-pedagogic relevance of the making of spoken books for visually impaired teachers and students from others' experiences. The spoken book helps reading in Braille in the most possible reliable form in relation to brochure books due to boost the studies, allowing access to works at many places, in less time, despite Braille books. At last, the study reveals the results about the edition of a spoken book, highlighting that it is still necessary to reach a consensus about edition rules, besides the necessity of teaching to read and write in Braille to include in fact every visually impaired to Brazilian society. In general, Inclusion remains a project in Brazil because indeed the segregation of students with special education needs continues to occur, since former and nowadays forms.

Key-words: inclusive education; spoken book; visually impaired.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais, sob a orientação da professora doutora Cristina Maria Carvalho Delou.

“A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. [...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendidas como *prática revolucionária*”.

Karl Marx (1845)

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire (1981)

A preocupação em melhor atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência física e/ou intelectual, além do superdotado, tendo em vista não apenas seu desenvolvimento acadêmico, mas também sua cooperação com estudantes os mais diversos, pertence ao paradigma da Inclusão. Apesar de iniciativas voltadas para a educação destas pessoas datarem do século XVI, nas quais médicos e pedagogos já apostavam, contrariamente às normas vigentes da época, na capacidade do deficiente poder aprender² (MENDES, 2006, p. 387), a sistematização da educação especial começou no fim da segunda guerra mundial, segundo o paradigma da Integração, que buscava tornar a vida escolar e social do aluno deficiente a mais próxima possível da vida cotidiana dos alunos comuns, de acordo com a severidade de sua deficiência e seu esforço em superá-la para, assim, se integrar a sua sociedade.

Entretanto, tal perspectiva de ensino foi severamente criticada devido à permanência de um modelo de ensino segregador e anti-democrático. O debate para a superação deste paradigma, nos anos 80, leva pais, filhos e educadores a proporem uma nova forma de pensar e praticar a educação, que será chamada de Educação Inclusiva. Este paradigma supera o anterior por planejar o ensino para além das deficiências físicas e intelectuais e da superdotação, pois defende a Inclusão das minorias étnico-linguístico-biológico-culturais.

Desta forma, a qualificação dos profissionais de ensino é uma das condições fundamentais para a oferta de uma educação pública de qualidade para todos. Tendo isto em mente, há três anos, o interesse pela educação inclusiva levou o autor deste artigo a realizar um curso de introdução a este universo, desde as diversas necessidades educacionais, até saberes e técnicas para melhor ensinar e

² Por exemplo, o monge beneditino Pedro Ponce de León, que criou o primeiro alfabeto manual para educar surdos (RANGEL & CUNHA, 2015, p. 20).

desenvolver as potencialidades estudantis. A 10ª edição da Escola de Inclusão³, coordenada pela professora Cristina Maria Carvalho Delou, terminou com a tarefa opcional de elaborar um material didático voltado para a educação inclusiva. Pensando numa ferramenta que pudesse ser utilizada tanto na disciplina escolar quanto científica de sociologia, decidiu-se elaborar uma edição em livro falado do *Manifesto do partido comunista* da L&PM Pocket (MARX, 2001).

Com efeito, além da motivação ideológica, outras razões que levaram a escolher esta obra para editá-la são o fato de, primeiramente, estar presente em todas as bibliografias básicas de cursos de introdução à sociologia nas faculdades; segundo, por ser um importante meio para ensinar diversos conteúdos escolares dos currículos mínimos de sociologia no ensino médio; e, enfim, por não existir disponível na internet uma edição sequer em livro falado desta obra.

Portanto, este artigo pretende delimitar como foi realizado o material didático, tendo em vista demonstrar sua relevância dentro do contexto de democratização do acesso às instituições escolares em nosso país. Na primeira parte, realizar-se-á uma breve revisão de literatura sobre a Educação Inclusiva, analisando suas origens, filosofia e história no Brasil e no restante do mundo. Num segundo momento, abordar-se-á a temática da produção de livros falados, em específico suas peculiaridades em relação ao sistema Braille. Para isto, será necessário entender como afetam física e socialmente deficientes visuais. A seguir, relatar-se-á como foi desenvolvido o livro falado da edição do *Manifesto*, acompanhado da revisão crítica do professor cego Josemar Araújo Figueiredo. Enfim, finalizar-se-á o artigo, destacando a relevância deste material para professores e alunos e que o livro falado é uma forma de auxiliar uma leitura de qualidade para todos.

O PARADIGMA DA INCLUSÃO: educação de qualidade para todos

1. Breve histórico

A educação inclusiva não surgiu da noite para o dia. Como se disse antes, a educação de deficientes físicos e intelectuais se modifica rapidamente desde que uma quantidade influenciável de educadores compreendeu pelas descobertas na

³ Mais informações sobre o curso de extensão da Universidade Federal Fluminense podem ser acessadas em <http://www.escoladeinclusao.uff.br/>.

área da psicologia da aprendizagem que “o deficiente pode aprender” (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 37). Entretanto, como afirma Mendes (2005, p. 387), foi apenas após as duas guerras mundiais que serviços educacionais especiais se tornaram centrais em relação aos asilos e manicômios:

“[...] apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais””. (MENDES, 2005, p. 387)

Cria-se, assim, o paradigma da Integração, que, como o nome já indica, buscaria integrar o deficiente à sociedade a partir de uma educação *especial*, no sentido de *diferenciada*, em relação ao sistema regular de ensino. Neste sistema paralelo, seria possível utilizar de recursos educacionais específicos para desenvolver as habilidades do aluno. Caso progredisse, poderia até mesmo ser integrado ao ensino regular. Acreditava-se que, separando os alunos de acordo com sua deficiência, seria possível adaptar o deficiente para um determinado lugar na sociedade.

Nos Estados Unidos da América, Mendes (2006) chama a atenção para a teorização de um modelo de ensino integrador - o sistema em cascata:

“Deno (1970), considerando a estrutura organizacional dos serviços nos EUA, propôs o sistema em cascata, com diferentes níveis ou graus de Integração, envolvendo: 1) classe comum, com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais, 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais. Tal sistema pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de Integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno”. (MENDES, 2006, p. 390)

Por conseguinte, no Brasil, apesar de existirem institutos especializados em educação de cegos (Instituto Benjamin Constant) e surdos (Instituto Nacional de Educação de Surdos) desde metade do século XIX, a Educação Especial somente se institucionaliza 120 anos depois, nos anos 70, a partir da LDB/71, da criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 37; MENDES, 2006, p. 399):

“Nota-se que após a implantação deste órgão [a SEESP], na década de 1970, houve uma fase de incentivo explícito à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais (MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004). Posteriormente, o sistema paralelo foi reforçado na medida em que os estados brasileiros foram incentivados a criar órgãos de gestão junto às secretarias de educação, quando o Ministério da Educação começou a repassar regularmente verbas para incentivar a formação de professores especializados, e isso fortaleceu a implantação de classes especiais nas escolas públicas estaduais (FERREIRA, 1994; MATTOS, 2004; JANNUZZI, 2004)”. (MENDES, 2006, p. 399).

O paradigma da Integração, apesar de avançar na qualidade dos serviços ao alunado com deficiências físicas e/ou intelectuais, permaneceu sob uma ótica de “modelo médico” de ensino, pois ainda segregava os alunos de acordo com sua deficiência. Além disto, sendo referido como “sistema de cascata”, este modelo raramente permitia a um aluno ascender de uma etapa para outra acima, revelando-se tão segregador quanto o anterior (MENDES, 2006, p. 393):

“[...] a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da Integração escolar”. (MENDES, 2006, p. 391)

Portanto,

“Poder-se-ia dizer que para muitos alunos com deficiência a Integração em escolas e classes regulares tem legitimado um subsistema de educação especial dentro da escola comum, que tem dando lugar a formas mais sutis de segregação”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 15)

Apesar de desenvolver academicamente muitos alunos, a Integração não consegue cumprir seu objetivo ético, de tornar a sociedade mais aberta para o outro, ou seja, mais democrática, humana. Isto se deve ao fato da Integração não levar em conta a diversidade, já que as diferenças entre o alunado são encaradas de forma patológica: àqueles que não conseguem se adaptar à dinâmica competitiva da sala de aula, a segregação social; aos que têm êxito, os cotidianos “dribles” nas barreiras arquitetônicas, técnicas e culturais da sala de aula e, conseqüentemente, do restante da vida cotidiana.

“A Integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa com deficiência em relação à maioria da população, por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social”. (SASSAKI, 2005, p. 22)

Desta forma, Sánchez chama atenção para a questão do fracasso escolar, no qual muitos alunos evadem das escolas devido às dificuldades de se adaptarem à dinâmica escolar:

“Os sistemas de ensino, imersos em um modelo médico de avaliação, seguiam considerando as dificuldades de aprendizagem como consequência do déficit do aluno, evitando questionamentos, tais como: por que fracassam as escolas na hora de educar a determinados alunos?”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 9)

Sánchez aponta, então, que se inicia perto da última década do século XX um contexto internacional onde se torna imperiosa a necessidade de reformular o sistema de ensino, de forma que se unisse a educação regular e especial num único sistema. Começava-se, assim, a se pensar as bases para o paradigma da Inclusão:

[...] um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência que lutam contra a idéia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a Integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicado à atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades educacionais especiais”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 9)

Entretanto, a educadora dará destaque à primeira iniciativa local, anterior ao processo globalizado acima – a *Regular Education Initiative* (REI), realizada durante o governo Reagan (EUA):

Cabe destacar a este respeito, como passo prévio à Inclusão, o movimento que aparece nos EUA denominado “Regular Education Initiative” (REI), cujo objetivo era a Inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. Os trabalhos de seus principais expoentes, Stainback & Stainback, (1989), Reynolds *et al* (1987), delineavam a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial. (SÁNCHEZ, 2005, p. 9)

Mendes (2006), no entanto, utiliza uma visão, segundo a própria autora, menos “romantizada” deste processo. Segundo a pesquisadora,

[...] o movimento pela Inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 391)

Outro ponto, por conseguinte, abordado por Mendes é que a aplicação da REI não foi voltada para todos os estudantes deficientes, mas somente aqueles cujas deficiências eram leves ou, no máximo, moderadas, apesar da pretensão de sua idealizadora, Madeleine C. Will (1986) fosse inserir **todos** os alunos “nas classes

comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados” (MENDES, 2006, p. 393).

Em 1990, o debate sobre a Inclusão avançou com a redação da **Declaração Mundial de Educação para Todos e Diretrizes de Ação para o Encontro das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, conhecida também pelo nome do local onde foi realizado o encontro – **Declaração de Jomtien**. Segundo Ferreira,

“O movimento da Educação para Todos introduziu nas agendas governamentais de todos os países temas tais como a necessidade de melhoria da gestão com vistas ao desenvolvimento escolar, a importância de se investir na formação de professores, a relação entre a o ensino, a aprendizagem e a diversidade humana existente nas salas de aula. Todos estes temas estão diretamente relacionados às mudanças pelas quais a escola deve passar para responder às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças”. (FERREIRA, 2005, p 42)

Entretanto, Sánchez aponta que foi, na realidade, na **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais** (1994), na qual representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais redigiram a **Declaração de Salamanca**, onde foi acordado o compromisso da escola de “desenvolver uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, inclusive àquelas que têm deficiências graves” (SÁNCHEZ, 2005, p 9).

Sánchez resume da seguinte forma as medidas com as quais os países signatários da Declaração de Salamanca se comprometeram a cumprir:

- Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e
- as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 9)

Assim, o Brasil e o restante dos signatários comprometiam-se a seguir estas Declarações para oferecer uma educação de qualidade para todos, a partir de modelos não-segregadores e, portanto, mais ricos no que tange ao desenvolvimento

acadêmico e cidadão. Antes de se analisar a aplicação da Educação Inclusiva em nosso país, cabe agora compreender profundamente sua filosofia.

2. O que é educação inclusiva?

Como se afirmou antes, com efeito, a Educação Inclusiva tem como proposta melhorar a qualidade de ensino e ampliá-lo para todas as crianças, jovens e adultos, com o ensino regular englobando o ensino especial.

De acordo com Glat & Fernandes (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial de 1998 afirmam que o conceito de escola inclusiva

“[...] implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a Inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade”. (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 37)

Entretanto, a educação inclusiva é um paradigma que requer reformas mais complexas no sistema de ensino do que simplesmente extinguir escolas especiais e matricular alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Discutir-se-á, a seguir, o que significa, neste modelo, educação **de qualidade e para todos** (AINSCOW, 1995; FERREIRA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005; MENDES, 2006; RODRIGUES, 2015; SÁNCHEZ, 2005; SANT’ANA, 2005; SASSAKI, 2005).

a. Educação para todos

A educação inclusiva não é voltada somente para o deficiente físico e/ou intelectual, além do superdotado, mas se volta para a inclusão de qualquer minoria social. “A Inclusão dirige seu olhar a todos os alunos, já que todos podem experimentar dificuldades de aprendizagem em um dado momento” (AINSCOW, 1995 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 14). Com efeito, a educação inclusiva foi reconhecida, “[...] num primeiro momento, como uma inovação da educação especial, [mas] progressivamente, foi expandindo-se em todo o contexto educativo como tentativa de que uma educação de qualidade alcançasse a todos”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 8)

Por conseguinte, certos movimentos em luta por direitos civis aos deficientes dialogaram com outros movimentos civis para concretizarem suas demandas. Um exemplo é quando Sasaki chama a atenção ao conceito desenvolvido pela *Disabled People's International*, de equiparação de oportunidades⁴:

“o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas”. (DRIEDGER & ENNS, 1987, p. 2-3 *apud* SASSAKI, 2005, p. 20).

Sendo assim, todas as melhorias que permitem ao aluno com necessidades educacionais especiais ser incluído na escola regular, e que deveriam levá-lo a ter as mesmas oportunidades que alunos regulares servem também para outros alunos que, apesar de não possuírem deficiência alguma, tem necessidades educacionais especiais⁵ que não são atendidas pelo ensino regular, o que contribui para o fracasso escolar destes. Portanto,

“a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”. (AINSCOW, 1998, s/p *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 15)

A seguir, Sasaki argumenta que, diferentemente do “modelo médico da deficiência”, típico da Integração, “segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por esta razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada, curada etc) a fim de poder fazer parte da sociedade” (SASSAKI, 2005, p. 20), no “modelo social da deficiência”, ao contrário, proposto pela Inclusão,

“[...] cabe à sociedade, portanto às escolas comuns, modificar seu paradigma educacional e, conseqüentemente, suas estruturas físicas, programáticas e filosóficas, a fim de que as escolas possam tornar-se mais adequadas às necessidades de todos os seus alunos. (SASSAKI, 2005, p. 20)

Portanto, ao invés de se focar o problema da educação na falta de capacidade/habilidade/esforço do aluno, ou seja, ao invés de se analisar a questão

⁴ Sasaki afirmará que, segundo ele, a carta onde tal conceito foi desenvolvido é “a semente do paradigma da Inclusão” (SASSAKI, 2005, p. 20)

⁵ Por isto, se se argumenta no âmbito da Educação Inclusiva, o conceito de com/sem necessidades educacionais especiais é mais completo do que com/sem deficiência mental/física, o que vai muito além de uma questão de “etiqueta”, isto é, de como se referir a este público diverso sem ser ofensivo. Ver Sasaki (2002) para outras revisões conceituais no que tange à educação especial.

do fracasso escolar do ponto de vista individual, que, no caso do deficiente físico/intelectual é visto, especificamente, de forma patológica, na Inclusão, pretende-se observar o problema de um ponto de vista social. O problema não está no aluno, mas sim no contexto escolar/comunitário/profissional no qual ele se forma:

“[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc, das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de Inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns, etc)”. (SASSAKI, 2005, p. 21)

Por conseguinte, Rodrigues afirma que

“O conceito de Inclusão [...] implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação”. (RODRIGUES, 2015, p. 2)

Desta forma, Rodrigues justifica a cultura meritocrática e homogeneizadora do ensino regular como razão para o estranhamento de pais, educadores e gestores de educação contrários a uma escola inclusiva, uma escola que esteja sensível às diferenças *sui generis* entre culturas e necessidades educacionais especiais do alunado:

“Considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi também sempre estranho à escola tradicional. Por isso parecem tão radicais e estranhas as propostas de inovação da escola feitas pela EI [Educação Inclusiva]. A EI, questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: questiona o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível aos que os alunos são e querem”. (RODRIGUES, 2015, p. 14)

Por fim, Sánchez destaca que, tendo em vista um sistema educacional voltado para todos, sem excluir culturalmente nenhuma minoria⁶,

“A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma

⁶ Apesar de não se ter visto ao longo da literatura analisada uma referência sequer à questão sobre minorias sexuais, é inevitável, se se quiser construir uma escola inclusiva, que os currículos levem em conta a(s) sexualidade(s) da comunidade escolar.

minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). Em segundo lugar, é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações”. (SÁNCHEZ, 2005, p. 12)

b. Educação de qualidade

Como relatado acima, o paradigma da Inclusão tem como um de seus objetivos contribuir para “[...] a transformação de uma sociedade e um mundo intolerante e temeroso [em] um mundo que acolha e encare a diversidade como algo natural” (SÁNCHEZ, 2005, p. 12). A perspectiva de que a educação deve ser voltada, de forma não segregada, para todos, enfatizando a socialização em moldes democráticos de minorias como os deficientes e superdotados, deve ser vista como uma filosofia, um conjunto de valores, que traz uma maior qualidade de ensino ao alunado:

“Há um consenso que Inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida”. (FERREIRA, 2005, p. 44)

Entretanto, se somente se preocupar com a socialização e não se levar em conta as ferramentas e estratégias de ensino que possam desenvolver academicamente o aluno, tendo em vista os limites e possibilidades de suas necessidades educacionais especiais, a socialização continuará sendo segregadora, já que o aluno não conseguirá participar das atividades propostas de forma crítica, autônoma, enquanto sua cultura será negligenciada.

“Parece indubitável que é necessário planejar e desenvolver tipos de intervenção específicos face a problemas concretos de aprendizagem. Foram desenvolvidas ao longo de muitos anos estratégias e metodologias de intervenção destinadas a problemas específicos de aprendizagem que seria insensato pura e simplesmente deitar fora em nome da “Inclusão”. Metodologias como a análise de tarefas, a modificação cognitiva do comportamento, a modificação do comportamento, os diversos métodos de reeducação da leitura, etc. são instrumentos fundamentais para que o aluno com determinados tipos de necessidades possa encontrar respostas pedagógicas adequadas”. (RODRIGUES, 2015, p. 11)

Portanto, não se pode ignorar todas as descobertas e contribuições que a escola especial desenvolveu ao longo da história, colocando tudo isto de lado e privilegiando somente a socialização:

“Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. (BRASIL, 1998, s/p *apud* GLAT & FERNANDES, 2005, p. 39)

Neste sentido, Rodrigues (2015) faz uma importante observação, no que se refere à permanência da Inclusão e superação da Integração:

“A Inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, constituir uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Senão, porque irão os pais preferir a Inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências”. (RODRIGUES, 2015, p. 8)

“Só desta forma a escola regular se torna verdadeiramente concorrente e uma alternativa à escola especial porque além de proporcionar um elenco de recursos humanos semelhante e um conjunto de recursos materiais equivalente, dá acesso a uma experiência de educação integrada com jovens sem deficiência e em ambientes mais ricos e diversificados”. (RODRIGUES, 2015, p. 9)

Se a educação inclusiva deve desenvolver academicamente o aluno, então, que argumentos comprovam isto? Se não se fizer tal reflexão, terminar-se-á por reproduzir tão-somente a “ideologia da inclusão” (CORREIA, 2003): falar-se-á de valores sobre valores, sem, de fato, intervir-se efetivamente na realidade da escola sem alguma base teórica/prática para este paradigma. Acabar-se-á, na nossa prática, reproduzindo as formas discriminatórias e excludentes do ensino regular.

“O discurso da Inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (CORREIA, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. Tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente “inclusivos” enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”. (RODRIGUES, 2015, p. 3)

Mendes (2006), portanto, lista os prováveis benefícios aos alunos, conforme sua situação:

“Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas

sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações”. (MENDES, 2005, p. 388)

Rodrigues (2015), a seguir, também revela as vantagens, tanto acadêmicas quanto profissionais da educação inclusiva:

“[...] se entendermos qualidade enquanto preparação para enfrentar com conhecimento e sucesso as situações sociais, que tipo de programas poderíamos incentivar? Parece que aqueles com que o aluno tem desde a fase escolar um contacto maior com situações heterogêneas, contraditórias e mesmo conflituais em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer plataformas de acordo e usar aptidões sociais. São estes ambientes escolares inclusivos que parecem mais semelhantes como os ambientes sociais cada vez mais controversos e conflituais que o aluno vai encontrar na sua vida pessoal e profissional”. (RODRIGUES, 2015, p. 14)

Os dois apontamentos anteriores dialogam, com efeito, com a psicologia da aprendizagem de Vygotsky, ao destacarem a mediação entre indivíduos como a forma pela qual é alimentado o aprendizado e, portanto, o desenvolvimento da mente.

O pensamento de Vygotsky é essencial para a Educação por compreender que o ser humano não possui, naturalmente, todas suas funções psíquicas acabadas, mas depende da mediação com outros humanos, enfim, de sua relação com outros membros de sua sociedade para desenvolvê-las. Dependendo das condições históricas e sociais, cada pessoa amadurecerá sua mente a partir das práticas sociais, mediadas pelos instrumentos e os signos compartilhados socialmente – a cultura.

Marta Kohl de Oliveira exemplifica:

“[...] Um ser humano que passe toda sua vida no interior de um grupo cultural ágrafo [...] jamais será alfabetizado. Mesmo possuindo todo o aparato físico da espécie que possibilita a seus membros o aprendizado da leitura e da escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado”. (OLIVEIRA, 1995, p. 13)

Portanto, se o desenvolvimento cerebral, além de ser processado “de dentro para fora”, desde a formação do embrião, pela sua genética, enfim, pela sua natureza, é processado, também, “de fora para dentro”, a partir das interações sociais, isto quer dizer que é necessário haver situações de aprendizado para que o

pensamento, a memória e outras funções psíquicas superiores se desenvolvam⁷. (VYGOTSKY, 2007)

Ao realizarem experimentos, Vygotsky e sua equipe, ao darem atenção, para além das tarefas que crianças conseguiam realizar sozinhas, às atividades que conseguiam ser realizadas com a ajuda de professores ou colegas mais experientes, criaram uma nova abordagem para o estudo do desenvolvimento psicológico: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Nas palavras de Vygotsky, a ZDP é

“[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 2007, p. 97)

A ZDP demonstra, assim, a importância do processo de aprendizado para a evolução do processo de desenvolvimento mental das crianças. Ao descobrir o que a criança pode fazer acompanhada, o professor pode “se adiantar ao desenvolvimento” do estudante e incentivá-lo a aprender mais, criando novos desafios. “O ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 102):

“[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VYGOTSKY, 2007, p. 103)

A importância da escola, então, é permitir que os estudantes se desenvolvam, com a ajuda dos professores na mediação dos signos. Além do mais, a escola deve

⁷ Apesar do ser humano possuir um desenvolvimento psicológico natural, “de dentro para fora”, por exemplo, um sistema nervoso autônomo que controla seus batimentos cardíacos, não se pode medir igualmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Um extremo disto foi deveras citado neste artigo, o deficiente intelectual, mas outro fora até aqui quase ignorado, o superdotado. Sobre seu diagnóstico, afirma-se que “[...] não se pode adotar apenas um único critério na determinação das altas habilidades/superdotação, uma vez que se trata de um processo complexo, com múltiplos vieses a serem observados” (BARRETO & METTRAU, 2011, p. 417). Segundo o Ministério da Educação, entretanto, as pessoas com altas habilidades podem apresentar “desempenho notável, elevada potencialidade na capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, liderança, pensamento criador ou produtivo, capacidade psicomotora e talento especial para as artes” (BRASIL, 2006). A peculiaridade deste tipo de processo de desenvolvimento psicológico “de dentro para fora” é conceituado por Vygotsky (1929 *apud* DELOU & BUENO 2001) como “genialidade”, tendo origem genética, mas só podendo se realizar plenamente num “ambiente social propício” (VYGOTSKY, 1929 *apud* DELOU & BUENO, p. 99). Mais informações em Delou (2014).

ser por excelência criadora e incentivadora de ZDPs, e deve desenvolver todos os estudantes, independente das deficiências. Aliás, por conta deste conceito, entende-se que é fundamental para os alunos com necessidades educacionais especiais, a socialização com estudantes regulares para o desenvolvimento de ambos (CARNEIRO, 1997).

c. Educação de qualidade para todos

Ao se destringir os significados desta frase, nota-se agora que a Inclusão se propõe ser mais que uma ideologia ou uma espécie de voluntarismo. É, além de um projeto político e ético, base para planejar uma educação que possa desenvolver capacidades e saberes de alunos e professores para atuarem de forma mais igualitária nas estruturas desiguais da sociedade. Portanto, longe de serem opostas, as dimensões ética e acadêmica se retroalimentam, tornando a Inclusão um projeto político ousado e progressista.

Com efeito, percebe-se que o paradigma da Inclusão propõe muito mais do que transformar a escola: partindo da comunidade escolar, a educação inclusiva propõe preparar indivíduos para serem capazes de interagir de forma tolerante, plural e democrática na sociedade, resignificando os ambientes de trabalho, lazer, familiar, ou seja, de convívio mútuo.

“A educação inclusiva parece ser incompatível com um sistema que tem dado prioridade a mecanismos de evolução, similitude, comercialismo, elitismo, produtividade e noções de eficácia derivadas de sua perspectiva econômica e industrial [...]. [Ela] examina o papel e as relações entre os profissionais e os deficientes, e explora as novas tendências educativas com respeito a sua relação e impacto sobre as políticas e práticas da educação”. (VLACHOU, 1999, p. 31; 57- 61 *apud* SÁNCHEZ, 2005, p. 16-17)

Revela-se, portanto, que a Inclusão, apesar de ser uma evolução da Educação Especial, no que tange aos seus métodos de ensino, currículos, e reorganização do espaço escolar, pauta por cultivar valores díspares em relação ao paradigma da Integração. Ao invés da competição entre alunos, estratégias em sala para incentivar a solidariedade entre eles para ambos se desenvolverem, com o respeito às suas diferenças, em torno de uma comunidade. Para ilustrar, Sánchez faz uma tabela onde estão em contraposição os paradigmas da Integração e da Inclusão:

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/solidariedade
Seleção	Respeito às diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das diferenças
Visão individualizada	Melhora para todos
Modelo técnico-racional	Pesquisa reflexiva

Retirado de Sánchez (2005, p. 17)

Entretanto, cabe salientar, assim como Glat & Fernandes, sobre a importância de se realizar mais pesquisas sobre a aplicação da Inclusão nas escolas, a fim de aperfeiçoarmos cada vez mais o ensino inclusivo:

“Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino”. (GLAT *et al*, 2003, p.35 *apud* GLAT & FERNANDES, 2005, p. 39).

3. Os desafios da educação inclusiva no Brasil

Após todas estas observações críticas e elucidativas, ao lembrarem das experiências em sala de aula, é irresistível aos professores a seguinte pergunta: como é possível aplicar a Educação Inclusiva no Brasil, um país cujo sistema educacional público mantém até mesmo crianças, jovens e adultos sem deficiências físicas e intelectuais segregados, ao não receberem educação de qualidade? Enquanto isto, Mendes (2006) destaca que ainda é generalizada a exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais da rede pública de ensino:

“Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (BRASIL, 2005), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola”. (MENDES, 2006, p. 397)

Apesar da Constituição cidadã (1988) e a LDB/96 garantirem o direito de todos à educação e destacar a preferência da matrícula de estudantes com necessidades especiais no ensino regular, “a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular” (MENDES, 2006, p. 398). Isto demonstra que o paradigma da Integração continue sendo tendência na Educação Pública brasileira com a permanência, segundo Sasaki, de um sistema de cascata:

“Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não-deficientes. Para isto, foi sendo desenvolvido um sistema de cascata para acomodar os diversos níveis de capacidade. Mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) usa a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e a condicionante “no que for possível”, deixando implícita a existência de um sistema paralelo destinado, exclusivamente, aos alunos que não tivessem capacidade acadêmica para freqüentar as escolas comuns em razão de suas deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou múltiplas. Isto foi reforçado pelo Decreto n. 3.298, de 1999, quando determina “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (art. 24, inciso I). E também pela Resolução n. 2, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (2001)”. (SASSAKI, 2005, p. 20)

Segundo Glat & Fernandes, o modelo da Inclusão

“[...] na prática, [...] ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização”. (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 39)

Mas quais são estas condições institucionais?

“[...] autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infra-estrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência”. (SANT’ANNA, 2005, p. 228)

Em seu artigo sobre as percepções de professores de uma escola pública sobre educação inclusiva, Sant’ana (2005) percebeu que, apesar do conhecimento dos professores e gestores de educação sobre o tema, muitos encontravam várias barreiras para o seu trabalho, a começar pela formação profissional:

“A autora verificou que entre as principais dificuldades encontradas estão as mesmas existentes em qualquer escola pública brasileira, a saber: formação insuficiente dos professores, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infra-estrutura e condições de trabalho precárias. Além disso, constatou que as dificuldades apontadas pelos professores referem-se à atuação com a totalidade dos alunos, e não apenas com os que apresentam algum tipo de deficiência. Por último, a autora ressaltou a necessidade de os professores serem orientados a partir de fundamentos teórico-práticos, para que possam modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de propiciar um ensino de qualidade para todos”. (SANT’ANA, 2005, p. 229)

Sendo assim, levando em consideração que, “para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, inclusive os alunos com necessidades especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se” (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 38-39), com efeito,

“A escola regular, se quiser ser capaz de responder com competência e com rigor à diversidade de todos os seus alunos, necessita de recrutar pessoal mais especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais, etc.) e necessita de dispor de equipamentos e recursos materiais mais diferenciados. Enfim, necessita ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” que ofereça a garantia às famílias e encarregados de educação que os mesmos serviços que eram proporcionados pela escola especial podem continuar a estar disponíveis”. (RODRIGUES, 2015, p. 9)

Mendes (2006) criticará, por conseguinte, a tendência atual do governo federal de fomentar o que a pesquisadora nomeia como “Inclusão total”: o incentivo à matrícula de alunos deficientes físicos/intelectuais e superdotados no ensino regular, ignorando a necessidade de investir em recursos para seu desenvolvimento acadêmico, privilegiando sua socialização (MENDES, 2006, p. 399). Para a educadora,

“A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois, a curto prazo, a ideologia da Inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais”. (MENDES, 2006, p. 400)

Sendo assim, percebe-se que há na atualidade brasileira uma contradição entre o paradigma da Inclusão, como fora desenvolvido ao longo deste artigo, e sua aplicação, na maioria dos casos. Frente às condições de expansão precarizada do

ensino básico, em tempos de cortes de gastos nas áreas sociais (neoliberalismo⁸), o educador precisa continuar na luta por uma educação de qualidade para todos. O voluntarismo não pode ser a regra, ao parecer que basta cada professor fazer sua parte dentro de sala e a educação melhorará.

Entretanto, não se pode se contentar com justificativas como “não temos formação”, “não temos recursos”, etc. A luta dos educadores não é só nas greves, mas também no cotidiano escolar, e uma das formas de lutar é dar o melhor de si, dentro dos limites de um sistema escolar excludente. É necessário buscar, logo, qualificação para ser um melhor profissional e proporcionar um ensino crítico para, inclusive, na medida do possível, os deficientes e superdotados, preparando-os para serem sujeitos de sua autonomia, como disse Paulo Freire.

Na experiência do autor deste artigo, portanto, o educador buscou se inteirar deste universo com o curso “Escola de Inclusão”, da Universidade Federal Fluminense. Como trabalho final, editou um livro falado do manifesto comunista, voltado para deficientes visuais. A seguir, discute-se os artigos que o guiaram durante este trabalho, a fim de compartilhar os resultados.

No entanto, antes de se detalhar o processo de edição do material didático, explicar-se-á um pouco mais o que é o livro falado, para quem ele é voltado, e sua relevância dentro do paradigma da Inclusão.

O LIVRO FALADO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Com efeito, o livro falado é apenas mais uma das diversas tecnologias assistivas que auxiliam aos deficientes visuais o acesso à leitura. Além dele e do sistema Braille, existem ainda programas de computador (sintetizadores de voz⁹) que indicam o que está escrito. Atualmente, existe o MECDaisy, um leitor de livro

⁸ “Neoliberalismo é a resposta à crise do capitalismo, decorrente da expansão da intervenção do Estado, antagônica à forma mercadoria, ainda que necessária para sustentá-la. [...] consiste essencialmente em uma tentativa de recompor a primazia, e recuperar o âmbito, da produção de mercadorias. Renegando [a intensa mediação do Estado nas relações entre capitalistas e trabalhadores] [...] nega a crise estrutural e histórica do capitalismo e se volta às origens desse, do tempo do liberalismo – daí o nome de neo-liberalismo” (DEÁK, 2013). Resumidamente, o neoliberalismo é um sistema político com início nos anos 1970 que se caracteriza pela não-(ou melhor, mínima)-intervenção do Estado em assuntos de seguridade social e de mercado, cuidando prioritariamente de assuntos econômicos estratégicos, como a segurança nacional.

⁹ Por exemplo, o DOSVOX, desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais informações em <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Para ver outros programas, acesse <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=6576>.

digital falado, tecnologia com muito mais recursos que o livro falado¹⁰. Entretanto, este artigo trata apenas do último.

Existem hoje disponível no mercado editorial os audiolivros, que diferem dos livros falados por possuírem efeitos de sonoplastia, narração dramatizada e podendo até mesmo ter mais de um ator narrando:

“Audiolivro é um livro em áudio, para se ouvir. Também chamado de livro falado ou *audiobook*. Os arquivos de áudio geralmente são salvos em MP3, WMA, entre outros, podendo ser gratuitos ou pagos. As versões pagas contam com a vantagem de possuírem narradores profissionais contando a história, podendo haver ainda efeitos sonoros, que ajudam na interpretação do texto e evitam a monotonia na escuta. Já os gratuitos trazem uma grande variedade de obras para download, a maioria atualmente em domínio público, copyleft ou outra licença pública livre disponível, narradas por voluntários gratuitamente”. (PALETTA *et al*, 2008, p. 2)

No entanto, apesar dos autores acima usarem os termos “audiolivro” e “livro falado” como sinônimos, preferimos a oposição entre os conceitos desenvolvida por Gonçalves (2015) e Jesus (2015). A referida dicotomia sugere que os audiolivros, segundo a concepção das educadoras, não são tecnologias assistivas, enquanto que os livros falados seguem certas normas que, apesar de não serem consensuais, tem como objetivo trazer uma experiência mais autônoma de produção do conhecimento para deficientes visuais:

“A diferença mais marcante entre um audiolivro e o Livro Falado é mesmo a carga de emoção posta na leitura, já que é impossível interromper uma leitura artística para citar, por exemplo, início e fim de aspas ou soletrar uma palavra de idioma estrangeiro sem comprometer a estética da apresentação. Em termos mais técnicos, o Livro Falado é uma Tecnologia Assistiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e o Audiolivro é um desdobramento artístico de uma obra literária, não significando que uma pessoa cega não possa utilizar este último, caso deseje”. (JESUS, 2015, p. 2)

De acordo com Gonçalves (2015), o primeiro registro de produção de livros falados se dá no Rio de Janeiro por um professor do IBC, chamado Beno Arno Marquardt, que criou o Clube da Boa Leitura para ampliar o acesso aos livros (GONÇALVES, 2015, s/p). De forma geral, o livro falado, sendo um complemento ao livro em Braille, de acordo com Jesus, possui as seguintes características:

“O Livro Falado é um complemento do livro em Braille, tem um público especial e pode ser isento de restrições de direitos autorais

¹⁰ O MECDaisy possibilita, por exemplo, o leitor a ter recursos semelhantes ao de um livro de papel. Mais informações em <http://intervox.nce.ufrj.br/meccdaisy/daisy.htm>.

pela lei 9.610/98 que assegura a reprodução de obras literárias para fim de educação de pessoas com deficiência visual, desde que não haja fim lucrativo. Quanto à disposição do conteúdo, existem normas de acessibilidade a serem obedecidas, incluindo a busca por uma leitura bem pontuada, clara e viva, mas não dramatizada [quem tem que construir o significado do conteúdo lido é o leitor e não o ledor¹¹]. Existem especificidades também em relação à descrição de imagens [audiodescrição], elucidação de aspectos gráficos tais como aspas, parênteses, colchetes, soletração de termos estrangeiros, duração de cada faixa, etiquetagem em Braille e outras formas de acessibilidade”. (JESUS, 2015, p. 2)

Apesar de Gonçalves argumentar, não obstante, que o sistema em Braille não deve ser substituído pelo livro falado¹², sendo este apenas um meio auxiliar, a verdade, apontada pela autora, é que há muitos empecilhos à leitura em Braille. Além da escassez e alto preço dos livros em Braille, sem contar o preço quatro vezes maior, em média, das impressoras em Braille, em relação às impressoras a jato, ainda há a questão da diversidade do público com deficiência visual:

“Apesar do importante serviço que o sistema Braille vem prestando à comunidade cega, alguns fatores dificultam sua abrangência: nem todas as pessoas com deficiência visual são alfabetizadas em Braille porque ou ficaram cegas quando adultas, quando qualquer processo de alfabetização é mais complexo; ou porque em sua cidade não havia ou não há uma escola especializada e elas não foram ou não são enviadas às instituições competentes; ou em função do alto custo para a produção do livro em Braille, tanto em relação ao papel cuja gramatura deve ser maior do que aquela que comumente utilizamos, quanto com relação à impressão do texto transcrito”. (GONÇALVES, 2015, s/p)

Dallabrida & Lunardi (2008) atentam também para os limites espaciais, temporais e corporais da leitura em Braille:

“Como se pode constatar, a leitura em Braille não possibilita que o leitor possa fazer anotações concomitantemente à leitura. Outro aspecto relevante é que o leitor precisa utilizar ambas as mãos, o que irá determinar sua posição na hora de ler, aliado a outros fatores como volume e peso do livro. Constata-se, então, que a leitura em Braille não poderá ser realizada da mesma maneira que a convencional, ou seja, na cama, em pé (em filas), sentado em parques, dentro de meio de transportes, limitando muito os espaços e tempos dos leitores em Braille”. (DALLABRIDA & LUNARDI, 2008, p. 197)

¹¹ De acordo com Jesus (2015, p.2) o termo “ledor” é um “jargão utilizado na área da acessibilidade para designar quem lê para pessoas com deficiência visual”.

¹² Esta afirmação decorre do fato do sistema Braille, segundo Gonçalves (2015, s/p), ser a melhor forma pela qual se pode adaptar livros, já que permite tanto a não-interferência de outros na leitura, “quanto o contato direto com a grafia correta das palavras”.

Podemos ver, portanto, a partir do depoimento de um professor cego abaixo, como o livro falado pôde auxiliar seus estudos:

“Quem dá este depoimento é um deficiente visual que depende dramaticamente do livro falado. Melhor ainda, do livro falado portátil. Minha história é certamente igual a inúmeras outras. Sou professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira [...]. Minha fonte de informação fundamental é o livro falado em fitas cassete, pois, com o auxílio de um pequeno gravador, leio nos deslocamentos, à noite etc. Em qualquer lugar posso receber muita informação e com muita independência. Para tanto certamente a Sal e Luz contribui decisivamente [...]. Nenhum indivíduo por seus próprios meios e recursos teria condições de produzir gravações na velocidade e na qualidade necessária. Imagine o caso de um estudante cego desesperado por formação e capacitação profissional no contexto de um país de terceiro mundo. Os livros são caros, o estudante é pobre, há dificuldade de acesso aos centros facilitadores onde há possibilidade de ajuda [...]. Ainda falando em termos pessoais, posso lhe dizer que o contato mais efetivo com a Sal e Luz possibilitou-me uma mudança radical na minha qualificação profissional. Não li menos que 100 títulos [...]. O livro para mim tem muitas aplicações e definições. Posso dizer que ajuda-me na preparação e complementação de minhas aulas, fornece-me técnicas e sugestões que facilitam meu trabalho, amplia meu campo de conhecimento, de maneira que posso informar mais e melhor meus alunos. Sem contar que, além dos conhecimentos profissionais o livro para mim é verdadeiramente um prazer, não importando necessariamente se é um livro técnico ou de entretenimento etc”. (FERREIRA, 2007, p. 1 *apud* DALLABRIDA & LUNARDI, 2008, p. 198)

Neste relato, pois, pode-se notar o quão relevante é o livro falado na vida deste estudante e professor cego, já que lhe trouxe maior autonomia, permitindo-lhe estudar vários livros nos mais diversos locais. Além disto, por conseguinte, auxiliou-lhe a planejar aulas para seus alunos.

Souza *et al* (2010) relatam inclusive uma experiência na qual, apesar de não ter sido em livro falado, mas sim em *audiobook*, - de acordo com a concepção deste artigo sobre tais conceitos – já nos demonstra as possibilidades da elaboração de materiais didáticos sonoros em sala de aula. Dividindo uma classe de 25 alunos em 5 grupos, a turma criou, para uma atividade de Língua Portuguesa, “uma antologia de poemas de autores brasileiros em CD-ROM” (SOUZA *et al*, 2010, p. 34), com o objetivo de incentivar em cada aluno a leitura.

Sendo assim, professores e professoras de sociologia também podem usar, dentro de um universo de tecnologias assistivas, a técnica do livro falado. Uma sugestão é usar pequenos trechos de livros e transformá-los em livro falado, para servir de material auxiliar aos estudantes deficientes visuais.

Logo, após abordar-se a singularidade educativa da técnica do livro falado, especificar-se-á que caminho foram tomados para produzir a edição em livro falado do Manifesto Comunista da L&PM Pocket.

UM MÉTODO DE PRODUÇÃO DO LIVRO FALADO

Seguindo a experiência de Gonçalves em seu curso de extensão, realizado no ano de 2008, intitulado *A Voz do Ator Vidente: O Caminho Sonoro para o Ator Cego*, onde estudantes de graduação gravaram “dez livros básicos e fundamentais sobre teatro para a melhor qualificação de cegos da Língua Portuguesa interessados em atuar no palco” (GONÇALVES, 2015, s/p), fez-se um livro falado seguindo a maioria das regras da autora, que podem ser resumidas a partir da seguinte lista:

- “1. Todos os livros adaptados foram iniciados com o informe da lei nº 9610 de Direitos Autorais, que no artigo 5º define que todo e qualquer livro pode ser adaptado para o uso da pessoa com deficiência visual sem que se pague direitos autorais, desde que não haja comercialização dos mesmos.
2. Para cada parte do livro e para cada informação de indicativa foi criada uma faixa diferente (capa, contracapa, orelha, folha de rosto, dedicatória, epígrafe, capítulos, etc).
3. O tempo máximo de 15 minutos foi adotado para cada faixa (item sugerido pela Secretaria de Educação Especial por ocasião do edital PNBL 2008).
4. A faixa 3 foi criada exclusivamente para o sumário, observando a equivalência entre faixas e as informações sequenciais. Esta faixa é produzida ao término de todo o processo de gravação.
5. As imagens não foram descritas, com exceção daquelas cuja compreensão do texto ficava comprometida sem a indicação gráfica.
6. Efeitos de sonoplastia não foram utilizados por tratar-se de uma leitura e não de uma dramatização.
7. A gravação de cada livro ficou sob responsabilidade de apenas uma pessoa, evitando, desta forma, a dispersão do ouvinte por ocasião da alteração de voz.
8. Indicação do número das páginas lidas [...]. Esta questão é uma das mais sérias a serem discutidas e definidas: quando um cego está fazendo um trabalho acadêmico, qual mídia deverá ser incluída na citação, a em tinta, que ele não utilizou ou a falada que foi, de fato, o material que lhe trouxe a informação desejada. Ao fazermos a divisão em faixas e ao citarmos a página lida, salvamos os dois recursos possíveis para a citação.
9. Soletração das palavras e nomes estrangeiros”. (GONÇALVES, 2015, s/p)

Por conseguinte, as únicas medidas que se tomou diferentemente da autora foram 1) o formato dos arquivos de áudio, ao invés de WAVE, pesado e de difícil compartilhamento na internet, para MP3, muito mais leve sem perder tanto a

qualidade do som¹³, além de ser aceito pela grande maioria dos leitores de mídias; 2) a edição das tag's dos arquivos, nomeando cada faixa de acordo com o capítulo e a parte dele do livro, tendo em vista a possibilidade do leitor poder trocar as faixas com comandos de voz; 3) as faixas que poderiam ter um pouco mais de que 15 minutos, tendo em vista não perder a fluência do texto; e 4) o compartilhamento pela internet, a partir de um *link* que permite ao navegante apenas visualizar, baixar e compartilhar o livro falado, sem poder editar ou apagá-lo. O sítio na internet é <http://1drv.ms/1Gr7RJK>. Para gravar a voz, utilizou-se o programa padrão do Windows 7 para tal finalidade. Como programa de edição de áudio, assim como os alunos de Gonçalves, lançou-se mãos do *software Audacity*, que pode ser baixado neste *link*: <http://audacityteam.org/download/>.

Por conseguinte, durante a redação deste artigo, foi convidado um professor e estudante cego de doutorado para revisar o material didático. Josemar Figueiredo Araújo foi solícito e, semanas depois, redigiu por email sua análise sucinta, porém crítica:

“Prezado Diego,
Já ouvi todo o livro e não havia te escrito porque não tenho o seu e-mail. Bem, achei o livro bem gravado e bem clara a leitura, porém, algumas entonações tais como exclamações e interrogações, acho que nos próximos você precisa dar mais ênfase. Lembre-se que você é os olhos de quem está ouvindo e este precisa ter certeza de que o autor exclamou ou perguntou, por exemplo. Recomendo ainda que você divida os áudios por seções, as menores possíveis. No mais, achei a gravação excelente, material limpo, bem feito, bem organizado e que você deve aproveitar, inclusive, se for o caso, disponibilizando. Desejando conversar sobre, pode me ligar. Um abraço,

Josemar”.

Portanto, constatou-se que falar com entonação de exclamação e interrogação não significa dramatizar, mas sim reforçar que houve, por exemplo, uma pergunta, durante o texto, auxiliando a leitura do cego. Além disto, nas futuras edições, é necessário diminuir o tempo das faixas para tornar a leitura, com efeito, mais dinâmica e menos enfadonha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹³ “O mp3 (*Movie Pictures Expert Group* nível áudio 3) é um sistema de som comprimido que pode gerar um arquivo de som de excelente qualidade, próxima à qualidade de CD, mantendo o tamanho do arquivo bastante pequeno” (PALETTA *et al*, 2008, p. 6).

Finalmente, destaca-se que ainda se está engatinhando na mudança da educação brasileira de um paradigma integracional até um inclusivo. Por mais honestas que sejam as intenções de professores, gestores e governantes, continua-se a reproduzir um modelo de exclusão social que não integra grande parte dos estudantes pobres, quiçá aqueles com deficiências físicas e intelectuais, além de superdotados.

No entanto, a falta de recursos para incluir estudantes com necessidades educacionais especiais devidamente não pode servir de razão para recusar o recebimento destes alunos e mantê-los excluídos do sistema escolar. Neste sentido, Ferreira, ao ouvir reclamações de professores e gestores sobre as dificuldades em sala com estudantes “especiais” e “normais”, faz as seguintes perguntas:

“Qual é a diferença entre necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência e necessidades educacionais que foram geradas por uma deficiência social e econômica? [...] Qual é a diferença real entre crianças com deficiência que não têm acesso à escola ou são discriminadas na sala de aula e crianças sem deficiência que fracassam na escola, se evadem e são marginalizadas socialmente? Qual é a diferença real se ambas são excluídas e têm violado seu direito fundamental à educação? A Educação Inclusiva tenta ser uma resposta a tantas indagações...”.
(FERREIRA, 2005, p. 40)

O que a educadora quer dizer com isto é que é necessário relativizar os limites dos estudantes, que são também limites dos professores, gestores e governantes, enfim, da sociedade. Não sabemos lidar com as necessidades educacionais ocasionadas por deficiências biológico-econômico-culturais. O mínimo – e este mínimo já é bastante coisa, levando em conta a falta de recursos nas escolas e a desvalorização da profissão e as extensas jornadas de trabalho para ter uma remuneração razoável – que os profissionais de educação podem fazer é se aperfeiçoarem para trazerem novas metodologias de ensino que possam tornar a sala de aula mais inclusiva.

Portanto, a elaboração de materiais didáticos para alunos cegos ou com baixa visão já é um dos diversos caminhos que se pode traçar para tornar a escola mais inclusiva. Com um livro falado, professor e aluno são beneficiados, pois podem estudar e planejar aulas com tal material de forma mais prática, sendo um recurso auxiliar ao sistema Braille. No entanto, o Brasil ainda precisa avançar na alfabetização de deficientes visuais, utilizando tal sistema. Além do mais, é necessário se chegar a um consenso sobre as regras de edição dos livros falados

para aperfeiçoar este tipo de tecnologia assistiva. Sendo assim, o livro falado cria meios para construir uma leitura de qualidade para todos, indo de encontro aos pressupostos da educação inclusiva.

A defesa do paradigma da Inclusão, não obstante, não pode corroborar para o fechamento de escolas especiais, sem sequer haver escolas realmente inclusivas para substituí-las. Como Rodrigues afirma,

“Encerrar escolas especiais não pode significar “lançar” jovens com necessidades especiais para uma escola regular que foi criada e desenvolvida na perspectiva da ignorância da diferença. Neste aspecto a EI não é uma educação em saldo é pelo contrário, um sistema exigente, qualificado, profissional e competente. Estas características fazem da EI um sistema caro. Mas se a EI é cara, é melhor não quereremos saber o preço da exclusão...”. (RODRIGUES, 2015, p. 9)

Ao invés de se encerrar escolas especiais, é preferível lutar para que elas se tornem, além de escolas inclusivas, centros de referência na formação de educadores no paradigma da Inclusão (SASSAKI, 2005). Tudo isto, não obstante, tornar-se-ia extremamente dispendioso, e muitas autoridades passariam, como num passe de mágica, a achar tal proposta utópica, defendendo que a “Inclusão total” é o melhor caminho.

As pesquisas de vários profissionais citados ao longo deste artigo, não obstante, revela que o suposto caminho da inclusão total somente leva à permanência da segregação social, mistificada por uma “ideologia da inclusão”. Formas antigas de segregação, como a exclusão escolar e a integração dos alunos numa rede paralela de ensino, andam lado a lado, hoje, com a inclusão (?) precarizada no sistema regular de ensino.

Como Sasaki (2005, p. 22) afirmou com veemência, "a Inclusão é um processo mundial irreversível". No entanto, para haver, de fato, escolas para todos, é inevitável serem construídas, ao mesmo tempo, escolas de *qualidade* para todos, que possam, além de nutrir um espaço de socialização democrática, desenvolver o máximo do potencial de cada aluno com atendimentos especializados. Senão, continuar-se-á a assistir episódios repetidos de fracasso e segregação escolar, e a democratização do ensino e da sociedade continuará viva e pulsante apenas nos livros e discursos. Sendo assim, cabe à comunidade escolar ser protagonista deste processo, criando alternativas frente às necessidades educacionais dos alunos, e pressionando os governos a levarem a educação pública a sério. Educação não é

gasto, mas sim investimento no futuro do nosso país; e a Inclusão não deveria ser vista como uma fórmula mágica para economizar verbas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Developing links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, vol. 13, n. 2, p. 70-75, 1998.

AINSCOW, M. *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO, 1995.

BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. *Altas habilidades: uma questão escolar*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, vol.17, n.3, p.413-426, Set.-Dez., 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília, 1998.

_____. *Documento orientador execução da ação dos núcleos de atividades de altas habilidades / superdotação*. Brasília: MEC, 2006.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar, 2003*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basic/censo_escolar/sinopse/1996_e_2003>. Acesso em: 12 dez. 2005.

CARNEIRO, M. S. C. A Integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – um olhar vygotskiano. In: DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco*. Pressupostos e desdobramentos. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

CORREIA, J. A. A Construção Politico-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo. In: David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

DALLABRIDA, A. M.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 191-208, maio/ago. 2008.

DELOU, C. M. C. O funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). *Revista Educação Especial*, vol. 27, n. 50, p. 675-688, set/dez. 2014

_____.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 11, p.97-99, nov. 2011.

DEÁK, Csaba. *Neoliberalismo*. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/neolib/index.html>. Acesso em: 10 jul 2013.

DENO, E. Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, vol. 37, p. 229-237, 1970.

DRIEDGER, D.; ENNS, H. *Declaración sobre equiparación de oportunidades*. Estocolmo: Disabled Peoples' International, 1987.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. 2ª ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, W. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 40-46, out. 2005.

FERREIRA, C. A. C. *Sobre a audioteca Sal e Luz*. Disponível em: <http://www.audioteca.com.br/carlos_alberto1.htm> . Acesso em: 20 mar. 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, vol. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

GONÇALVES, A. L. P. *A Voz do Ator Vidente: o caminho sonoro para o ator com deficiência visual*. Disponível em: <http://ciamacultural.com.br/ciamacultural_old/artigo-a-voz.html>. Acesso em: 24 maio 2015.

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à Inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, vol. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MARX, K. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre: L&PM. 2001.

MATTOS, N. D. *Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979-2001* Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar*. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos CEDES*, n. 35, p. 9-14, 1995.

PALETTA, F. A. C. WATANABE, E. T. Y. PENILHA, D. F. *AUDIOLIVRO: inovações tecnológicas, tendências e divulgação*. In: *XV SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 2008, São Paulo. *Anais...* Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2625.pdf>> . Acesso em 24 mai 2015.

RANGEL, L.; CUNHA, M. *Curso de LIBRAS on line*. Niterói: UFF, 2013. Disponível em: <<https://archive.org/details/cursobasicodelibras>>. Acesso em: 18 jun 2015.

REYNOLDS, M. C.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, vol. 53, n. 5, p. 391-398, 1987.

RODRIGUES, D. "Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva". Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/fl_47.pdf> Acesso em: 24 maio 2015.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 11-18, out. 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SASSAKI, R. K. INCLUSÃO: o paradigma do século 21. *INCLUSÃO - Revista da Educação Especial*, Brasília, vol. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da Inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, vol. 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SOUZA, M. S. D.; CELVA, R. A.; HELVADJIAN, V. Audiolivro: um suporte para a educação literária. *Leitura: Teoria & Prática - Associação de Leitura do Brasil (ALB)*, vol. 28, n. 55, p. 28-36, 2010.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Un solo sistema, una única finalidad: La integración de la Educación Especial y dela Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, vol. 121, p. 26-28, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Genial'nost. *Bol'shaja Medicinskaja Enciklopedija*, vol. 6:612-614, 1929.

VLACHOU, A. D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, 1999.

WILL, M. Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional Children*, n. 52, p. 411-415, 1986.