



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5934 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

A Formação de Leitores com Deficiência na Escola: uma morte anunciada?

Daniela Corte Real - UCS - Universidade de Caxias do Sul

A FORMAÇÃO DE LEITORES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UMA MORTE ANUNCIADA?

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Formação de leitores com deficiência. In/exclusão. Diversidades. Diferença.

Tomo como ponto de partida para este artigo as considerações finais de uma pesquisa anterior na qual ancora minhas análises na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) de Bakhtin. Na pesquisa foi possível apontar três chaves de leitura que sinalizaram importantes impactos da ação (e da não ação docente) em relação a formação de leitores na perspectiva inclusiva: 1) A morte do leitor; 2) Disponível, mas não acessível; e 3) A INvisibilidade do PNBE (e das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil). Trago neste artigo as questões que emergiram da chave de leitura 1.

Meu olhar se ajusta as práticas pedagógicas que tem como foco a aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados na escola comum, com destaque para aquelas voltadas para a formação de leitores literários. Nessa categoria de análise apareceu fortemente o papel docente, enquanto ator social, na formação de leitores com deficiência na escola. Os resultados apontaram para algumas questões importantes como: a não preocupação com a formação leitora de alunos com deficiência; ocorrência de práticas de leitura que deveriam ser para todos, mas que se configuravam, na verdade, como práticas de exclusão onde o outro era considerado igual, e por isso, no que tocava à formação leitora, era um outro anulado na sua diferença; a concepção de aluno e de leitura idealizada; e ainda, a observação de práticas de leitura na escola com viés pedagogizante.

Pensar sobre o outro, quem ele é, o que representa e quais seus direitos e deveres na perspectiva inclusiva implica refletir sobre a sociedade na qual estamos inseridos e que reconhece, cada vez mais, a heterogeneidade daqueles que a formam, é preciso tencionar a vara para além do que está dentro da norma e do que está fora dela. Isso quer dizer que não é possível pensar em uma sociedade, mas em sociedades, dentro de um contexto mais macro. A própria ideia de diversidade precisa ser revista e, numa perspectiva foucaultiana, poderíamos discorrer sobre diversidades (no plural) e, neste sentido, penso que tal estratégia se constituiria numa outra possibilidade de pensar sobre a terminologia, bem como, numa outra forma de produção. “Quem vive seu cotidiano no contexto educacional brasileiro vivencia um espaço múltiplo, plural. Muitas são as conquistas; inúmeros os desafios” (HATTGE, 2018,

Prefácio). Fazendo coro com Hattge (2018), penso que poderíamos incluir, depois de múltiplo e plural, as reflexões sobre diversidades para problematizar práticas pedagógicas e determinados regimes de verdade que operam na educação e que tipificam os sujeitos da escola.

Considerando que são inúmeros os fatores que influenciam a formação desses sujeitos (biológicos, sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, etc.) e que todos influenciam na forma como esse se relaciona com o mundo e com o outro, não é mais viável e coerente pensar esse sujeito social, que se constitui na interação com esse mundo e com esse outro, desconsiderando que ele traz arraigada em si uma constituição que incorpora peculiaridades, condições biológicas e sociais. Esse sujeito traz as marcas das interações sociais. É nesse conviver com outras pessoas que ele troca informações e vai construindo seu conhecimento mediado pelas práticas de linguagem.

Bakhtin (1989) explicita que, para a organização das situações mediadas pela linguagem (enquanto intercâmbio verbal e não verbal), é preciso apreender o indivíduo no concreto das relações sociais e a partir delas. E isso faz com que o homem seja visto na sua realidade social, porque seria incompreensível fora dela. O que significa que há uma hierarquia e, ao mesmo tempo, uma perspectiva solidária entre os interlocutores nas situações de interação, que orienta as possibilidades dialógicas e que norteia as esferas de produção, recepção e circulação dos discursos. Portanto, parece não ser mais possível deixar de lado a racionalidade e a sensibilidade, mas criam-se estratégias de convivência e de reconhecimento do outro, como legítimo, que ampliam as possibilidades de interação social.

O que ambicionamos aproxima-se então da utopia do reconhecimento de que todos são diferentes e que, na sua diferença, devem ser respeitados. O que nos limita são as condições sociais nas quais estivemos imersos e que, de certa forma, nos tornaram sujeitos colonizados. Colonizados porque certos aspectos, que são aprendidos e apreendidos pela nossa subjetividade nos processos de interação, nos constituem e, ainda que nos policiemos em relação a eles, corremos o risco de que algum *irracionalismo convidativo* se faça presente, autorizando-nos (através de álibi) a desconhecer a presença do outro. Tudo isso para dizer que os discursos não se descolam da consciência e da racionalidade, mas precisam estar sob vigilância constante, pelo menos daqueles que compartilham o ideal de igualdade.

Perpetuando o que Boto (2005, p. 874) apresenta, como uma espécie de liturgia construída e colocada em prática pela linguagem da escola moderna, que buscava “[...] suplantar e provocar mesmo a erosão dos falares e saberes populares ou comunitários”. Ou seja, para que um sujeito fosse incluído, ele precisava dominar a Língua Portuguesa, fosse ela escrita ou falada. O domínio da Língua Portuguesa era tomado como senso comum, como requisito para a inclusão. Deixava-se de considerar e reconhecer, no caso específico das pessoas com surdez – que a sua primeira língua era a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mas como isso se dá nas práticas pedagógicas colocadas em ação pelos docentes da escola comum quando o foco recai na formação de leitores com deficiência?

Por conseguinte, pensar sobre o lugar que ocupa a literatura infanto-juvenil na formação docente é um aspecto que merece atenção. Ou seja, ainda é preciso problematizar o lugar que ocupa a literatura infanto-juvenil na formação docente – não apenas inicial – e seu uso na escola, na perspectiva da formação de leitores literários.

Nessa direção, o leitor infanto-juvenil preenche lacunas do texto com a sua imaginação, (re)criando cenários e organizando uma teia de relações, que permitem compreender e acompanhar a narrativa a partir das provocações e pistas do autor. Pode-se arriscar dizer que cada leitor fará uma leitura do texto e que outras leituras serão feitas por leitores diferentes. Leituras que pressupõem a compreensão de uma teoria do imaginário, que pressupõe a

necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens nos níveis: *imagético* (a imagem duplica o mundo, a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo, com a intencionalidade de metaforizar); *imaginário* (a imagem permite a entrada no simbólico, no jogo); e *imaginal* (quando a imagem proporciona conteúdo sensível aos pensamentos e impõe-se como rosto, fala-nos como mensagens e assume a função de iconologia simbólica) (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 24).

A ênfase no papel do leitor como coprodutor do sentido no texto; o intertexto (relação do texto com outros textos orais ou escritos) e a competência literária (linguística, enciclopédica, cultural e/ou social) dos leitores, numa perspectiva freireana de leitura, que coloca a leitura de mundo como uma competência a ser considerada no momento da interpretação textual. É a leitura de mundo que precede a leitura da palavra!

Trata-se de provocarmos e incentivarmos os futuros leitores para a leitura literária numa perspectiva estética – como algo que provoca prazer e/ou, até mesmo, desprazer e não de a condenarmos aos processos de decodificação e/ou mera interpretação de texto, para responder a questões pontuais que povoam práticas ainda não superadas de avaliação de leitura na escola. O foco recai, por conseguinte, sobre a mediação leitora dos professores formadores de leitores na escola.

Significa também pensar e compreender que certas questões, em relação à formação leitora das pessoas com deficiência já estão postas no imaginário coletivo e precisam ser retomadas para serem, então, problematizadas. Esse outro, esse diferente, esse sujeito com deficiência, presente na escola comum, precisa ser visto na sua subjetividade e, por conseguinte, na sua diferença.

Nessa direção, é preciso olhar para a diferença como algo que nos torna únicos, como experiência de uma erupção – que nos provoca o pensamento e o olhar – e que torna possíveis outras formas de alteridade. Poderia esse outro (o diferente, o estranho) estar inscrito em um único “mapa”, em uma única fotografia numa sociedade tão diversa e múltipla como a nossa? Ainda que a resposta a essa questão possa parecer óbvia, esse movimento de reconhecer o outro como legítimo, na sua diferença, ainda precisa ser exercitado, porque a igualdade é uma invenção da modernidade, que teima em classificar, homogeneizar e produzir mesmices.

Skliar (2004) pergunta:

[...] trata-se, por acaso de um outro que nunca esteve aqui? 2) trata-se de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? Ou 3) trata-se, talvez, de um “eu escolar”, que simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (p. 37).

As provocações do autor fazem-nos refletir sobre o papel desse outro e, por conseguinte, o nosso próprio papel enquanto outro para alguém, e isso não é algo simples de se fazer, ainda mais quando tomamos como *locus* a escola: “[...] O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”. (SKLIAR, 2004, p. 40). Veja, há um outro que está próximo de nós e um outro mais distante. Esse outro mais distante parece estar sempre fora e pode ser pensado como exterioridade. Esse outro é algo que não sou, que não somos, mas que sabemos existir! Esse reconhecimento não permite o conformismo ao saber que a existência do outro está ameaçada na escola, uma vez que a busca é ainda pela norma, pela igualdade, pela nulidade e pelo apagamento das diferenças. Ainda que os discursos sejam da ordem da tolerância e da inclusão, o sujeito ético sabe que a existência do outro está ameaçada (LEVINAS, 1998).

Amaral (1998) vai trazer uma expressão cunhada por Marilena Chauí, para

problematizar esses discursos ilusionistas, desviantes da atenção do outro e que favorecem um fazer acrítico; trata-se dos “discursos competentes” presentes nos ambientes educacionais e que, disfarçados sobre a égide da proposta inclusiva e do politicamente correto, ao *produzirem* o outro, como diferença, extinguem e/ou limitam a possibilidade do outro de viver a alteridade como destino. Trata-se da captura do outro e, mais uma vez, de seu apagamento. Vale perguntar: Alguém é igual a alguém?

Nessa direção, o reconhecimento da diferença do outro, que é, essencialmente, diferente de mim, exige que rompamos três possíveis modos de entender a representação da diferença, na própria literatura infanto-juvenil: a) o outro que deve ser anulado (o outro que irrompe); b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e *tolerância*; e c) o outro que reverbera permanentemente. É o modelo médico (clínico) prevalecendo sobre o modelo social da deficiência. Ou seja, uma visão que, frente à ausência da cura para a deficiência, toma como referência aquilo que o sujeito não pode ou poderá fazer, inclusive não aprender. Muito menos, aprender a ler na perspectiva da leitura literária.

É o imperativo categórico da inclusão, como um imperativo de Estado, que transborda da escola que produz aquilo que precisa ser enfrentado, não como resistência ou oposição e, sim, como algo que permite problematizar a inclusão, entendendo-a como algo que não pode ser descolado de seu par, a exclusão (LOPES, 2017).

A ideia de trabalhar com o conceito de in/exclusão (LOPES, 2004) permite avançar nas investigações que tem dois princípios importantes: o da história e o da rejeição a qualquer forma de preconceito e/ou discriminação negativa (p. 30). Penso ser possível observar, que há uma dimensão da escrita permeada por uma organização textual encharcada de um caráter filosófico e social que se enreda no texto através do diálogo e da enunciação; que se ampara em Foucault e outros autores; e que pretende articular as reflexões sobre inclusão e aprendizagem, práticas pedagógicas, formação docente e formação de leitores na perspectiva inclusiva permitindo a formulação de três hipóteses formuladas, quais sejam: 1) a redução na resistência a inclusão; 2) a inclusão como **invisibilizadora** da presença e da participação do aluno com deficiência; e 3) a oposição dos professores à inclusão. Me interessa, particularmente, observar como e se as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as na escola comum, voltadas para a formação de leitores, tem se ocupado com os/as alunos/as com deficiência. O que está em consonância com a hipótese 2 que aborda a invisibilidade da pessoa com deficiência na escola e nas práticas pedagógicas provocando uma in/exclusão que também corrobora com a chave de leitura que aponta para “A morte do leitor”.

A morte do leitor (enquanto chave de leitura) traz para o debate uma concepção de aluno e de leitura idealizada, que toma como sujeito leitor um estudante sem deficiência, que podia ler o que estava disponível nas bibliotecas e/ou o que era indicado pelas/os professoras/es nas escolas. Mas um estudante que não podia ler o que queria e que estava deixando de ler, deixando de gostar de ler. Entender por que os alunos não gostam mais de ler é uma pergunta que pode indicar um dos desdobramentos desta pesquisa.

Mas, quando o foco é o leitor com deficiência e a leitura na perspectiva da inclusão, as perguntas que reverberam são: Cadê o leitor com deficiência na escola? Se ele não é visto, ouvido e/ou reconhecido, ele existe? Se não existe, pode morrer? Porque parece que para as escolas e para as políticas públicas que têm como foco a formação de leitores no Brasil, ele sequer chegou a nascer de verdade...

A formação literária, no interior da escola, como força de interação, atua na determinação recíproca das posições da organização social, assumindo uma direção de sentido que é atravessada pela reprodução e pela contradição, que não atribui ao alunado o protagonismo. Essa mediação da educação literária opera pela relação do professor com o

aluno e acontece pela interação entre interlocutores, cujos lugares de saber são distintos e legitimados pela instituição escola. Ou seja, a construção da linguagem instituída pela mediação professor/aluno é atravessada, primeiro, pela determinação recíproca da reprodução e, segundo, pela contradição na especificidade constituinte do que é próprio para a construção dialógica.

A morte anunciada do leitor, assim como a analogia que faço com a morte do autor para Barthes (2004), é interdependente e, no contexto da escola, precisa ser analisada sob a ótica da pós-modernidade, que nos coloca diante de um mundo virtual cuja velocidade não conseguimos, de fato, acompanhar. Não existe leitor sem autor, não existe formação de leitores sem a mediação, e não existe mediação se não houver desejo do professor e do aluno.

Será que as práticas pedagógicas para a formação leitora de pessoas com deficiência podem não estar sendo desenvolvidas porque ainda não foi identificada uma demanda mais expressiva desses leitores na escola? Sabe-se que em geral, são contemplados, em algumas edições e com alguns títulos das políticas públicas para a formação de leitores, as pessoas com cegueira, baixa visão e os surdos. A disponibilização de títulos para esse público é resultado da luta desses grupos – enquanto sociedade civil organizada, para garantir, ainda que parcialmente, o acesso à literatura. Mas os leitores que têm outras deficiências continuam esquecidos pelas políticas públicas. Vale perguntar: Essa demanda não aparece por quê?

Eles não participam das pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Como está sendo avaliada a aprendizagem/leitura das crianças com deficiência? Quais os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente os resultados da Meta 4, que vai abordar a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil? No próprio *site* do Observatório do PNE é possível ler que não existem dados para o monitoramento desta meta e que isso pode ser entendido como mais um sinal da indiferença histórica que ainda persiste em relação ao tema – formação de leitores com deficiência. Nessa direção, o debate sobre a formação leitora das pessoas com deficiência emerge então como possibilidade de indicador da Meta 4 do PNE e também como objeto de análise de pesquisas futuras.

Além disso, percebo que as práticas inclusivas, referentes à produção de materiais de leitura acessíveis, ainda são reduzidas, pois grande parte dos sujeitos com deficiência não é contemplada – como já explicitiei antes nesse texto - logo seu direito à leitura permanece negado e negligenciado. Resta aos potenciais leitores com deficiência ler o que é disponibilizado em formato acessível – se o formato disponibilizado for adequado à sua necessidade. Esses sujeitos têm ainda menos opções de escolha, em relação ao que gostariam de ler, do que os alunos sem deficiência nas escolas e não estamos observando práticas que consigam reverter essa situação.

Observe que não existem estudos publicados no Brasil que mostrem quantos leitores com deficiência foram contemplados pelas políticas de formação de leitores no País, até hoje (junho de 2020) e de que forma. É preciso atentar ainda que não basta disponibilizar um livro em formato acessível se ninguém souber dele, se ele não circular. Se ele chegar na escola e *não funcionar*, porque quem recebe o livro em formato acessível não é informado sobre o público ao qual ele se destina e/ou capacitado para utilizá-lo, por exemplo, livros em MecDaisy que exigem que seja instalado nos computadores um *software* específico para seu funcionamento. Fica o desafio: precisamos impedir a morte do leitor, mas como?

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo:

Summus, 1998. p. 11-30.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1989.

BARTHES, Roland. A Morte do Autor. In: **O Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

HATTGE, Morgana Domênica. Prefácio. In: LOUREIRO, Carine bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017.

LEVINAS, Emanuel. Entrevista com R. Kearney. **La paradoja europea**. Barcelona: Tusquets, 1998. p. 208-209.

LOPES, Maura Corcini. INTRODUÇÃO. In: LOUREIRO, Carine bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017. p. 17–31.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como ficção moderna. In: **Pedagogia**: a revista do curso, n. 6. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2004. p. 7–20.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os "outros". **Ponto de Vista** – Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>. Acesso em: 27 maio 2020.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.