

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANANDREIA TOREZANI PERINNI

**A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO CEGO
MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE
CASO**

**VITÓRIA
2013**

SANANDREIA TOREZANI PERINNI

**A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO CEGO
MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação do Prof. Dr. Rogério Drago.

**VITÓRIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P445a Perinni, Sanandreaia Torezani, 1976-
A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado
no ensino fundamental : um estudo de caso / Sanandreaia
Torezani Perinni. – 2013.
195 f.

Orientador: Rogerio Drago.
Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cegueira. 2. Língua inglesa. 3. Conhecimento e
aprendizagem. 4. Cegos – Educação. I. Drago, Rogério, 1971-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL
SANANDREIA TOREZANI PERINNI

***A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO
CEGO MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado
Interinstitucional em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 06 de fevereiro de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

Dedico este trabalho a todas as pessoas que possibilitaram-me tornar uma pessoa mais humana e mais sensível: meus pais e irmãos, mestres e alunos, meus amigos e em especial a Altamir e à pequena Júlia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho, especialmente:

Ao Pai, que possui um plano para nossa vida.

A Relena, sua mãe e a escola Portas Entreabertas, pois possibilitaram a realização desta pesquisa.

À minha querida família, pelo apoio de sempre, em especial, a meus pais Aldelvino e Guiomar, meus primeiros mestres, que me educaram com amor e que me acompanham sempre.

À minha filha Júlia que mesmo tão pequena, soube respeitar meus momentos de reclusão e meu esposo Altamir pelo amor, paciência, companheirismo, incentivo e compreensão.

Aos meus irmãos Idival e Sival e, em especial, a minhas irmãs Eliegi e Eliana pelo apoio e incentivo.

À minha amiga Suzana que acreditou no tema e incentivou-me para o mestrado.

À minha amiga Eliete pelo acompanhamento efetivo no percurso do Mestrado, compartilhando os medos e as alegrias.

Aos colegas da turma Minter/2011, pelas experiências compartilhadas, especialmente na estadia em Itapina.

À direção, à professora de inglês e à toda a equipe da escola pesquisada, para que acreditem na educação e transformem o medo e a insegurança em aprendizado e ousadia.

Aos ensinamentos dos professores da UFES e as valiosas contribuições na sistematização desse estudo.

Especialmente a Rogério Drago, meu orientador, que com sua vivacidade e paixão pela educação ampliou horizontes, que com sua sabedoria e dedicação ajudou-me na construção desta dissertação, assim como todos os ensinamentos proporcionados através de nossas conversas.

Aos meus queridos alunos e também aos sujeitos indiretos desta pesquisa, tantas vidas transformadas, principalmente a minha... Muito Obrigada.

[...] Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro...
[...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. [...] Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira (Trecho de O espelho de Machado de Assis).

RESUMO

Esta dissertação objetivou entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental na rede regular de ensino. Para o desenvolvimento desta pesquisa optei por assumir uma abordagem metodológica qualitativa na perspectiva do estudo de caso tomando como base os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, a partir das contribuições de Vigotski, Bakhtin e de autores que compartilham dessa linha. Teve como sujeitos a aluna deficiente visual, a professora de inglês e a professora especializada do atendimento educacional especializado. O *corpus* da pesquisa foi obtido a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturadas, observação das aulas de inglês e do ambiente escolar. A análise dos dados evidenciou que a aprendizagem da aluna cega não diferencia no que se refere a aprendizagem dos demais alunos, apenas necessita de outras vias para se realizar, bem como o fato de que a deficiência apenas se concretiza nas interações, no meio social. Os dados também revelam que a escola tem conhecimento das diferenças existentes no cotidiano escolar, entretanto, no que se refere às ações curriculares, dentro da sala de aula, constatou-se um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com e sem deficiência, uma prática pedagógica que ainda privilegia a explanação de conteúdos, exercícios e a avaliações escrita e, na maioria das vezes individual. Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social, os dados coletados apontam que a apropriação dos conhecimentos em língua inglesa pelo aluno cego decorrem em meio à dificuldades que vão desde a falta de materiais adequados até os sentidos atribuídos pelos sujeitos desse processo acerca da deficiência visual, mais especificamente da cegueira, ou seja, os desafios que existem nesse processo estão determinados no contexto social e não nas características biológicas.

Palavras-chaves: cegueira, deficiência visual, língua inglesa, apropriação do conhecimento.

ABSTRACT

This research aimed to understand the ways of appropriation of the English language by blind student enrolled in the common rooms of elementary education in the regular school system. For the development of this research I chose to take a qualitative approach in the context of the case study building on the theoretical and philosophical assumptions of socio-historical approach, based on the contributions of Vygotsky, Bakhtin and authors who share this line. The research had as subject of study a visually impaired student, the English teacher and teacher specializing in specialized educational services. The *corpus* of the research was obtained from document analysis, semi-structured interviews, observation of English classes and the school environment. Data analysis showed that learning the blind student does not differentiate regarding the learning of other students, just needs other ways to perform as well as the fact that disability is realized only in the interactions in the social environment. The data also show that the school is aware of the differences in school life, however, with regard to the actions curriculum within the classroom, I found a little flexible curriculum to the needs of students with and without disabilities, a practice teaching that still favours the explanation of content, exercises and writing reviews, and mostly individual. Whereas the meaning of disability is the result of the combination of the history of the individual with the social environment, the data collected indicate that the acquisition of knowledge in the English language by blind student arise amid difficulties ranging from the lack of suitable materials to the senses attributed by the subjects of this process about visual impairment, specifically blindness, in other words, the challenges that exist in this process are determined in the social context and not on biological characteristics.

Keywords: blindness, visual disability, English language, knowledge appropriation.

LISTA DE SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEMs – Línguas Estrangeiras Modernas
LI – Língua Inglesa
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
CBC – Conteúdo Básico Comum
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DV – Deficiência Visual ou deficiente visual
SBO – Sociedade Brasileira de Oftalmologia
IBC – Instituto Benjamin Constant
ACDV – Associação Colatinense de e para a Pessoa de Deficiência Visual
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
AEE – Atendimento Educacional Especializado
IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.
EJA – Educação de Jovens e Adultos
SRE - Superintendência Regional da Educação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1 DOS ESTUDOS ACERCA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E O DEFICIENTE VISUAL.....	19
2 A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: conhecendo e compreendendo	33
2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	38
2.2 CONHECENDO/ENTENDENDO CONCEITOS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	44
2.3 OS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	45
2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL.....	52
3 O SUJEITO/ALUNO CEGO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO.....	57
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	57
3.1.1 A cegueira sob o aspecto clínico.....	60
3.1.2 A cegueira sob a abordagem educacional.....	63
3.1.3 A dimensão histórica e social da deficiência e suas implicações na educação escolar da pessoa com deficiência visual.....	65
3.2 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO ALUNO CEGO.....	75
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	83
4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	83
4.2 METODOLOGIA PARA O ESTUDO.....	84
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	88
4.3.1 Análise Documental.....	88
4.3.2 Observação do cotidiano escolar.....	89
4.3.3 A entrevista.....	91
4.4 APRESENTANDO O LOCAL DA PESQUISA: um breve relato.....	93
5 PROCESSOS ESCOLARES COTIDIANOS: Relena e as aulas de inglês na escola Portas Entreabertas.....	95

5.1 CONHECENDO A ESCOLA PORTAS ENTREABERTAS.....	96
5.1.1 Conhecendo a equipe pedagógica da escola Portas Entreabertas.	100
5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	103
5.3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO DE RELENA	111
5.4 A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NA ESCOLA PORTAS ENTREABERTAS	121
5.5 RELENA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: possibilidades e desafios.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
APÊNDICES.....	189

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Teorizar a prática não significa elaborar somente a síntese das ideias que dela nascem, mas, sobretudo fazer uma síntese de emoções e sentimentos, e construir o conhecimento de nossa história de vida. Quem tem uma prática e constrói dela a teoria percebe como sua história vai se constituindo como resultado das inquietações que nascem no limite da superação teoria/prática (LANNER DE MOURA, 1998).

Pretendo¹ nessa introdução descrever fragmentos da minha vida que impulsionaram-me a ser professora, bem como os motivos que conduziram-me ao tema desta pesquisa. Meu fascínio pelo magistério teve sua origem na imagem de professora a mim contada na época em que era criança, início da década de 1980. Durante esta fase, meus pais sempre transmitiram-me a imagem da professora como uma pessoa merecedora de todo respeito e reconhecimento, pois era detentora de muito conhecimento e sabedoria, e por isso vista como autoridade. Em especial, minha mãe (acho que pelo seu desejo não realizado de ser professora) sempre estimulou a profissão docente e das três filhas, todas cursaram o magistério e, duas tornaram-se professoras. Até nas brincadeiras da infância a preferida era “brincar de escolinha”.

Durante as aulas ficava admirando a minha professora, mesmo com todo o rigor disciplinar da época, a imagem dela falando aquelas coisas que para mim eram tão novas e importantes, contando histórias, fazendo a limpeza da escola, preparando a merenda. Essas são situações muito nítidas ainda em minha mente e, mesmo com as mudanças sociais e culturais acerca da representação do professor, aquela primeira impressão fez-me estimar a profissão e seguir o caminho do magistério. Concluí o magistério no ano de 1994 e as primeiras aulas vieram como substituta nas séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a necessidade financeira levou-me por outros caminhos e em 1995 fui trabalhar como secretária na Paróquia Católica de São Roque do Canaã-ES e em seguida, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Teresa-ES, mas nunca me afastei da sala de aula e embora não fosse a ocupação principal, estar em sala de aula sempre fez parte da minha vida.

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular na escrita da dissertação, pois para Bakhtin e Vigotski “consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo. [...] considerando o homem como um ser expressivo e falante, criador de textos (FREITAS, 2006, p. 159). Sendo assim, a primeira pessoa representa os diversos fios ideológicos que propiciaram a constituição sócio-histórica de meu ser cultural.

Estudar era (ainda é) prioridade para mim e, por não ter condições de fazer uma graduação assim que terminei o ensino médio, resolvi fazer cursos de informática, pois estava em alta no mercado de trabalho e, através deles senti necessidade de estudar um pouco mais a língua inglesa. Por isso, iniciei um curso de língua inglesa em uma escola de idiomas e em 1999, ingressei no curso de graduação Letras – Português/Inglês na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina-ES, o qual concluí em 2002.

A graduação aguçou ainda mais meu interesse pela sala de aula e em 2000, retornei à profissão docente como atividade principal e pelo fato de não ter concluído a graduação, voltei para as séries iniciais do ensino fundamental. Entretanto, a ausência de professores graduados para trabalhar com língua inglesa conduziu-me a lecionar inglês para as séries finais do ensino fundamental e ensino médio ainda no ano de 2000. Apesar dos conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, assim como nos cursos de atualização, senti necessidade de aprofundá-los e conhecer novos caminhos, o que impulsionou-me a fazer cursos de especialização em língua portuguesa, inglesa e posteriormente em língua espanhola.

Em 2004 surge a oportunidade de prestar concurso para professora substituta de língua inglesa numa instituição federal de ensino. Fiz a seleção e ingressei para lecionar língua inglesa no ensino médio integrado à educação profissional. Uma experiência que a princípio muito me entristeceu, pois a realidade que eu tinha vivido nas escolas municipais e estaduais, apesar de a língua inglesa não ser vista como essencial, era bem diferente da que eu vivi na rede federal. Pensei em desistir muitas vezes, mas como sempre gostei de ser desafiada, vi naquele contexto a oportunidade e a necessidade de reverter a situação.

Comecei então a conquistar meus alunos com práticas pedagógicas que despertavam neles a vontade de aprender a língua inglesa e, aos poucos, fui me aproximando com conversas sobre assuntos que eles gostavam: músicas, filmes, festas... e o comportamento deles em relação a aprendizagem da língua inglesa foi, gradativamente, se transformando, o que proporcionou um aprendizado mais significativo e a velha frase “não gosto de inglês” foi dando lugar a boas experiências

com a língua inglesa. No ano de 2005, após prestar concurso público, fui efetivada como professora da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, hoje IFES *Campus* Santa Teresa e a partir de 2010, também passo a ministrar a disciplina de língua espanhola para o ensino médio integrado à educação profissional. Nesse processo, posso salientar que fui sendo incluída/incluindo no cenário educacional do IFES.

E é no contexto educacional do IFES *Campus* Santa Teresa que este estudo se originou, em um processo que se concretizou em 2010, quando esta professora de Língua Estrangeira recebeu em sua sala de aula uma aluna cega². Naquele momento, surgiu a expectativa de vivenciar tal realidade, até então vista como desafio e cercada de obstáculos a serem superados.

E, assim, os desafios e possibilidades apareceram: a ausência de formação na área de educação especial, de material didático em braille que facilitasse a participação da aluna nas aulas; as frustrações na adaptação metodológica em determinadas atividades; o pouco conhecimento adquirido pela aluna em língua estrangeira, o que, aliás, é um problema que grande parte dos alunos trazem; o foco que culturalmente colocamos nas limitações, nas impossibilidades e, não no potencial a ser desenvolvido, na criatividade, nas possibilidades de aprendizagem; a preocupação de enfrentar essa situação sem causar exclusão e/ou favoritismo, levando-se em consideração o pouco conhecimento por parte da comunidade escolar, do direito à práticas pedagógicas previstas em lei para atender às necessidades educativas especiais, pois apesar dos avanços conceituais/atitudinais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), as quais recomendam o atendimento educacional de crianças com deficiências no ensino regular, com proposta pedagógica elaborada para atender as possibilidades e as necessidades especiais, constata-se, na realidade, que isto ainda não ocorre de forma eficaz e eficiente.

Todos esses elementos contribuíram para aumentar o fosso da exclusão, cerceando

² Entretanto, não foi possível realizar a pesquisa no referido *Campus*, pois a aluna mudou-se para outro município e parou de estudar. Dessa forma, fui em busca de um novo sujeito de pesquisa, conseqüentemente outro local e nível de ensino tornaram-se meu campo de pesquisa. Maiores informações sobre o trajeto da pesquisa encontram-se ao longo do texto e, mais especificamente, no capítulo 4, no qual apresento a metodologia de estudo.

o processo de aprendizagem da aluna. Mas junto a isso, muita vontade de fazer com que a empreitada tivesse êxito e que a aluna tivesse uma boa experiência de aprendizagem de língua inglesa, em um contexto inclusivo. Sob tal perspectiva, decidi fazer parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) do IFES *Campus* Santa Teresa, para junto à equipe buscar caminhos que minimizassem os impactos deste primeiro momento e planejar ações que, em médio prazo, oportunizassem um ambiente escolar mais inclusivo. Com tal iniciativa, obtivemos conquistas como: materiais didáticos adaptados, atendimento educacional especializado, debates junto ao corpo docente, desenvolvimento de proposta pedagógica específica³, entre outras atividades que contribuíam para que o espaço/dia a dia escolar fosse menos excludente e mais democrático.

Todavia, a questão: como se dá a apropriação da língua inglesa pelo aluno cego em um contexto escolar inclusivo, permanecia e me instigava a buscar caminhos que proporcionassem a aprendizagem da aluna. E nesta busca por material que pudesse 'instrumentalizar' essa nova prática, foi possível constatar que os professores de língua estrangeira passam por experiências similares.

Segundo Motta (2004), tais profissionais acreditam que os alunos com deficiência visual⁴ necessitam de um material didático especialmente preparado para eles; entendem que os alunos com deficiência visual só desenvolvem as habilidades auditivas e a fala, em detrimento das de leitura e escrita; e podem ter dificuldades de compreensão pela impossibilidade de observação dos recursos visuais⁵. Além disso, temem não poder fazer o uso dos mesmos procedimentos utilizados com os alunos videntes e o fato de terem que mudar/adaptar as estratégias de ensino causa desconforto e temor. Tais crenças atualizam uma concepção negativa da deficiência

³ Destaco que essa proposta teve como objetivo deixar claro para a equipe escolar que a aluna necessitava e, tinha direito, à práticas que considerassem suas necessidades específicas no processo de constituição do conhecimento.

⁴ Neste texto os termos deficiência visual/cego serão utilizados para fazer referência às pessoas com deficiência visual e/ou cegos de modo geral. Em relação à aluna, sujeito desta pesquisa, usarei o termo deficiência visual, pois é assim que ela se percebia. Este fato será abordado no capítulo 5.

⁵ No ensino de língua inglesa, bem como de outras disciplinas, os recursos visuais podem ser utilizados como mediadores na apropriação de determinados conceitos/situações. No caso de língua estrangeira, a utilização de tais recursos pode contribuir para que o aluno se aproprie de determinadas situações de comunicação, utilizando apenas a língua estrangeira e os recursos visuais.

visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a plena participação nas aulas de língua inglesa em escolas regulares e, inclusive, em escolas de idiomas.

Corroboram com este cenário os estudos realizados por Mazzotta (2001) que apontam que o trabalho educacional com pessoas deficientes é um processo que começa a fazer parte do cenário mundial por volta do século XVII. Ao fazer uma apresentação de fatos históricos que mostram o processo em torno da educação das pessoas com deficiência no contexto mundial e no Brasil, o autor possibilita perceber que o processo educacional com o deficiente sempre esbarrou em empecilhos fundamentados, principalmente, por questões religiosas, místicas e sociais, que viam a pessoa com algum tipo de deficiência ora como possuidora de uma espécie de carma, ora como pecadora, ora como inválida para a sociedade e o mundo do trabalho.

A pessoa cega, de acordo com os estudos já realizados, tem enfrentado muitos desses problemas, pois, mesmo tendo avançado no desenvolvimento de estratégias metodológicas que facilitam o trabalho docente e a aprendizagem discente, esses sujeitos ainda enfrentam muitos problemas e barreiras que cerceiam seu acesso aos bens culturais. Vale lembrar que em nossa sociedade, a educação inclusiva tem trazido grandes discussões e sido pauta em eventos sobre educação, pois segundo Skliar (2006, p.16) a educação do século XXI tem vivido

[...] mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e (em aparência) a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos etc.

Foi então que a deficiência visual, mais especificamente a cegueira e, a forma como o aluno cego se apropria da língua inglesa, se tornaram meu alvo de investigação, pois o momento que eu vivia me fez perceber que não estava apta para lidar com tal situação – uma aluna cega entre trinta e seis alunos videntes, com duas aulas semanais e eu sem formação/conhecimento que viabilizasse tal processo. E assim, a justificativa para este estudo de caso numa abordagem histórico-social que terá como sujeitos a aluna cega, as professoras de Língua Inglesa e do atendimento educacional especializado (AEE), está na possibilidade de entender como se dá a

apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas de aula do ensino fundamental⁶, no intuito de refletir/(re)pensar práticas pedagógicas que realmente culminem com a inclusão do aluno cego no processo de aquisição de um bem cultural, uma segunda língua.

Pretendo, ainda, que a proposta de estudo corrobore para o cotidiano das instituições e dos profissionais que lidam com este tipo específico de situação no contexto escolar e, também, para trabalhos futuros de investigação que impliquem na inclusão efetiva e eficaz de alunos cegos, especialmente no que se refere ao ensino de línguas, sendo possível proporcionar a este público uma formação que propicie o uso social da língua enquanto mecanismo de integração/interação na sociedade, pois de acordo com Vigotski⁷, a linguagem, a comunicação é uma forma de poder.

Para tanto, o estudo foi organizado em cinco capítulos assim distribuídos: no primeiro capítulo, trago os estudos já realizados acerca do tema no intuito de conhecer/aprofundar sobre as tendências no que se refere ao ensino de língua estrangeira em um contexto inclusivo, bem como, situar e justificar a minha pesquisa; no segundo, o referencial teórico construído pelos pressupostos da Teoria Sócio-histórica⁸, a partir das contribuições de L. S. Vigotski, de aspectos do discurso de M. Bakhtin e de autores que compartilham dessa linha de pensamento, bem como considerações sobre a língua inglesa e sua inserção como componente curricular.

No terceiro, trato da questão da cegueira em seus aspectos clínico, educacional e histórico-cultural; dos documentos e da legislação acerca da cegueira e da inclusão do aluno cego nas salas de aula comuns do ensino regular. O quarto capítulo, dedicado às questões metodológicas, traz a abordagem qualitativa, os procedimentos utilizados e a explicitação da escolha do estudo de caso.

No quinto capítulo apresento a análise das informações coletadas/apreendidas

⁶ A busca por um novo sujeito de pesquisa conduziu a mudança de nível de ensino: do médio para o fundamental.

⁷ Dentre as diferentes grafias que se fazem presentes, opto por Vigotski.

⁸ Ao longo deste trabalho as terminologias sócio-histórica e histórico-cultural são tomadas como equivalentes por se tratar da terminologia presente nas obras de Vigotski e Bakhtin, bem como nas obras de outros estudiosos dessa teoria.

durante as observações do ambiente escolar e nas entrevistas/conversas com os sujeitos interpretadas à luz do referencial teórico. Por último, estão as considerações finais acerca dos resultados apresentados na pesquisa, explorando as possibilidades de expansão e alguns pontos de reflexão sobre o tema pesquisado.

1 DOS ESTUDOS ACERCA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E O DEFICIENTE VISUAL

Através do outro, nos tornamos nós mesmos. Na ausência do outro, o homem não se constrói homem (VIGOTSKI, 1987)⁹.

O movimento em defesa dos direitos sociais para todos desencadeia o processo de educação inclusiva, uma ação política, social, cultural e pedagógica em prol do direito de todos compartilharem o ambiente escolar, bem como, conhecimentos e vivências e, assim, se constituírem sujeitos sociais. Neste sentido, a educação inclusiva tem aflorado discussões em nossa sociedade e em eventos mundiais sobre educação na afirmação de uma educação capaz de acolher a todos, reconhecer as diferenças e transformar-se para que todos possam ter a oportunidade de aprender e se desenvolver.

Sob tal perspectiva, este estudo se propõe a pesquisar uma das partes envolvidas neste processo: o aluno cego e a sua apropriação da língua inglesa. Para tanto, iniciei o estudo buscando trabalhos que abordassem a temática ou se aproximassem dela no intuito de perceber a relevância deste estudo para o contexto atual. Desta forma, me empenhei nas buscas no banco de teses da CAPES e no site da ANPED, o que possibilitou identificar um número considerável de estudos sobre deficiência visual, demonstrando que a educação de alunos deficientes visuais numa perspectiva inclusiva é um assunto que tem ganhado a atenção de vários autores, dentro do contexto comum de ensino e aprendizagem.

Dos trabalhos que foi possível identificar destaco que grande parte deles trata da acessibilidade das pessoas com deficiência visual; do uso das tecnologias como forma de proporcionar condições de aprendizagem; da aprendizagem de alunos com deficiência visual nas disciplinas de geografia, química, educação física, artes, música, informática, língua materna e língua estrangeira; da construção das identidades sociais de deficientes visuais pela via escolar; do significado da biblioteca e das salas de recursos para o aluno deficiente visual, dentre outros voltados para a área da psicologia e medicina.

⁹ As citações em português de textos em outras línguas que figuram na bibliografia deste trabalho são traduções minhas. Evito assim, ter que repetir essa advertência em cada uma das citações.

Verifiquei também, que há uma vasta bibliografia na área de inclusão e de educação especial, porém no que se refere especificamente à temática de estudo, constatei que não há muitos trabalhos voltados para entender como se dá a apropriação da língua inglesa pelo aluno cego nas salas comuns do ensino regular. Dos trabalhos (dissertações e teses) que encontrei trago para dialogar aqueles que tratam diretamente da apropriação da língua estrangeira pelo deficiente visual, bem como aqueles que apresentam uma aproximação maior com o tema.

Neste sentido, informo que a apresentação da revisão de literatura está disposta em três grupos assim distribuídos: o primeiro grupo trata das discussões acerca da língua inglesa e o deficiente visual, no qual apresento os estudos de Ramos (2000), Ferreira (2003), Motta (2004) e Oliveira (2008). No segundo grupo, trago Dias (2008), Magalhães (2009) e Fontana (2009) com os estudos sobre o ensino de língua espanhola para deficientes visuais. Para o terceiro grupo inseri estudos diversos, também relevantes para a pesquisa: a pesquisa de Caiado (2002) que trata das lembranças que os alunos cegos têm da escola e a linguagem como forma de apropriação do mundo empírico; o estudo de Cerchiari (2011) que trata da formação inicial do professor de língua estrangeira; Oliveira (2004) com sua pesquisa acerca da aquisição da língua materna pelo deficiente visual; Silva (2004) que traz um estudo que busca analisar qualitativamente as estratégias de ensino utilizados com o aluno cego inserido nas classes comuns do ensino regular; o estudo de Broseguini (2005) que traz o cego como usuário da sala de recursos braille da Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo; Ormelezi (2000) que trata a aquisição de conhecimento pelo cego no que diz respeito às representações mentais – imagens e conceitos – acerca do mundo, dos objetos, situações, eventos, e relações humanas.

Desta forma, começo por um dos estudos mais citados e que se constituiu um dos marcos iniciais nas investigações sobre o cego e a língua inglesa - a pesquisa de Ramos (2000) intitulada “A menina cega que 'enxergou' os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês: um estudo de caso”. De caráter qualitativo, o estudo rastreou o caminho percorrido por uma aluna deficiente visual nas aulas de inglês como língua estrangeira, através de gravações, entrevistas, notas de campo e triangulação de dados, com o objetivo de observar, descrever e analisar etnograficamente a

influência que os professores de inglês dessa aluna exerceram em sua aprendizagem.

Tal pesquisa desenvolveu-se em três etapas: primeira, a aluna teve aulas em uma sala comum do ensino regular de uma escola de ensino fundamental; segunda, devido a escola ter encerrado seu projeto de inclusão de deficientes visuais, passou a ter aulas de inglês com um professor particular contratado para dar-lhe aulas até que fosse matriculada em outra escola; terceira, a aluna foi matriculada em outra escola. Dentre as considerações levantadas pelo trabalho, uma destacou-se: um professor mesmo que não possua conhecimento algum sobre deficiência visual, exerce forte influência nos fatores afetivos da aluna, que podem determinar o fracasso ou o sucesso dessa aprendizagem.

Outro estudo que também trouxe a questão do ensino de língua estrangeira nas salas comuns do ensino regular é o de Ferreira (2003) intitulado “O ensino de língua estrangeira para o deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental”. A pesquisa teve como objetivo investigar a realidade do ensino de língua estrangeira para deficientes visuais em sala de aula regular e buscou reconhecer quais os desafios que precisam ser superados para se estabelecer métodos e estruturas que favoreçam o desenvolvimento dos aprendizes, atingindo, assim, um ensino de qualidade.

Tal estudo teve seus resultados baseados em entrevistas com perguntas semi-estruturadas e em material bibliográfico. O estudo destacou a importância da elaboração de proposta político-pedagógica nas entidades de ensino; a carência de atualização e especialização de docentes conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial; a importância de material didático adequado e material pedagógico de apoio; da preparação de aulas que considerem as necessidades dos deficientes visuais.

O estudo de Ferreira (2003) concluiu que o ensino para deficientes visuais, preferencialmente em classes comuns, constitui-se em uma modalidade que vem se desenvolvendo, sobretudo a partir de 1994, e a autora constatou que esforços conjuntos se fazem necessários para a construção de um sistema de ensino que

corresponda às reais necessidades dos deficientes visuais.

Também aponto o trabalho de Motta (2004) “Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão – um estudo na perspectiva da teoria da atividade”, que objetivou investigar como uma professora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão, transformando a sala de aula em um espaço para a formação de alunos críticos.

Foram sujeitos desta investigação, realizada em uma instituição para deficientes visuais, a professora pesquisadora e os alunos cegos e de baixa visão. Por ser um processo investigativo que objetivou a observação, análise e transformação de ações na sala de aula, foi uma pesquisa crítica de colaboração com base na teoria da atividade. A sala de aula de inglês foi, então, considerada como um sistema de atividade coletiva, onde os sujeitos assumiram diferentes posições e atribuíram novos sentidos às suas práticas e ações, fazendo uso de instrumentos de mediação semiótica. Tornou-se também um espaço de formação de sujeitos críticos, onde, tanto alunos como professora, a partir desse entendimento, puderam colaborar para abrir novos caminhos, tentando transformar a escola, ainda tão excludente, em um lugar no qual os alunos pudessem ter seus direitos e oportunidades de aprendizagem proporcionados e respeitados.

A discussão dos resultados apontou a relevância, do estudo de Motta (2004), para a área de ensino, aprendizagem e formação de professores, e, também, para a área de estudos sobre a necessidade educacional especial e a deficiência visual.

Oliveira (2008) ao trazer a pesquisa intitulada “Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês”, teve por objetivo investigar os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos por um aluno com necessidade especial e por sua professora de inglês. Este estudo ancorou-se na Teoria Sócio-Histórico-Cultural para discutir os seguintes pressupostos teóricos: mediação no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento; estudos da defectologia; os sentidos e os significados; as emoções e os sentimentos; a inclusão-exclusão. Para análise e

interpretação dos dados, foi utilizada a categoria conteúdo temático de Bronckart, com base nas escolhas lexicais dos participantes desta pesquisa. Este estudo foi realizado em uma escola estadual da região central de São Paulo, tendo como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho colaborativo-crítico.

O levantamento dos conteúdos temáticos do discurso do aluno e da professora possibilitaram à pesquisadora estabelecer uma reflexão sobre a inclusão na prática e sobre as emoções dos sujeitos que a vivenciam de perto - aluno e professora - indicando que há muitas lacunas entre a idealização da inclusão e a prática escolar, além da multiplicidade de sentimentos contraditórios que coexistem na inclusão-exclusão e da importância que as significações podem ter na construção do sentido que o sujeito pode atribuir a si mesmo.

No que tange ao segundo grupo, trago o estudo de Dias (2008) intitulado “A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira junto a alunos deficientes visuais”, que objetivou, a partir de uma visão dialógica da linguagem, identificar as possíveis normas que professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) constroem no decorrer de sua atividade de trabalho junto a alunos com deficiência visual. O *corpus* de estudo foi constituído pela fala de docentes de E/LE sobre sua atividade de trabalho com discentes deficientes visuais e foi obtido a partir da aplicação da Instrução ao Sósia¹⁰, procedimento de coleta de dados que visa fazer com que um sujeito fale sobre sua experiência de trabalho. Em relação à linguagem, seguiram as propostas da Análise do Discurso de base enunciativa e as noções de gênero de discurso e de polifonia. No que se refere a uma melhor compreensão do trabalho do professor, valeu-se de conceitos advindos das Ciências do Trabalho.

A análise das informações obtidas possibilitou à pesquisadora ter acesso a saberes oriundos da prática docente voltada para o processo de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência visual. Além disso, de acordo com Dias (2008), este estudo

¹⁰ Segundo Faïta (2005), a Instrução ao Sósia – procedimento de coleta de dados que visa fazer com que um sujeito fale sobre sua experiência – surgiu formalmente a partir dos estudos advindos da psicologia do trabalho italiana, tendo como referência os estudos desenvolvidos pelo médico Ivar Oddone, e consiste em fazer com que um trabalhador explique seu trabalho a um sósia imaginário de modo que ninguém sinta sua ausência e/ou substituição por um outro profissional.

contribuiu com os debates referentes à educação inclusiva e à necessidade de valorização da experiência de trabalho do professor, na medida em que este representa uma figura relevante no processo de inclusão.

Ainda com o foco na língua espanhola, Magalhães (2009) com seu estudo intitulado “A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão” investigou como se dá o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos cegos num contexto inclusivo e quais são as suas estratégias e estilos de aprendizagem. Configurou-se em uma pesquisa qualitativo-interpretativa e um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observações, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, além da história de vida do participante da pesquisa. O participante era um aluno cego, estudante de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal que estava no segundo ano de estudo de espanhol.

Os resultados de Magalhães (2009) demonstraram que o participante da pesquisa aciona tanto as estratégias diretas quanto indiretas para aprender espanhol e que seu estilo de aprendizagem está marcado, principalmente, pela negação ao estilo visual e individual. Detectou-se, ainda, que nem o aprendente em questão, nem seus professores regentes têm consciência das estratégias e dos estilos de aprendizagem, não acionando estas ferramentas para assim facilitar a aprendizagem do aluno participante. Observou-se, também, que o atendimento na sala regular é diferente do atendimento na sala de recursos e que a ausência de uma competência teórica específica para o ensino de língua estrangeira para cegos causou transtornos e equívocos no processo de ensino e aprendizagem, influenciando negativamente na aprendizagem do aluno cego.

Também trago o trabalho de Fontana (2009) que teve como título “A língua que não se vê: o processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais”, foi uma pesquisa desenvolvida em torno do processo de aprendizagem de alunos deficientes visuais em um curso instrumental de língua espanhola mediado por computador. O curso - ¡Oye la Lengua!.- foi elaborado

especificamente para esse público. Tratou-se de uma pesquisa-ação, em que foram narrados todos os passos da elaboração do curso, desde sua concepção, passando pelo desenvolvimento de materiais e chegando à aplicação prática. Foram explicados os processos de contínua análise e reconstrução da estrutura do curso, conforme acompanhamento das necessidades, dificuldades e sugestões dos alunos-sujeitos, espalhados por todo o território nacional e até mesmo em Portugal. A construção do conhecimento desses alunos e a evolução de seu desempenho foram analisados a partir dos seis princípios da Teoria da Atividade (TA) e do conceito de ciborguização¹¹.

Fontana (2009) destacou que um curso adequadamente elaborado, dentro de critérios mínimos de acessibilidade, pode ser bastante útil para pessoas com deficiência visual, o que pôde ser comprovado pelo evidente progresso na aprendizagem demonstrado pelos alunos deficientes visuais, em níveis que se assemelham aos da aluna vidente que tomou parte na pesquisa. Mais que isso, com a aproximação feita entre TA e ciborguização, foi possível perceber que ao passo que um estudante domina melhor a tecnologia, a ferramenta e a incorpora a seu dia a dia, passa a obter melhor desempenho no idioma estrangeiro, aproximando-se rapidamente daqueles que tinham conhecimentos prévios da língua alvo.

Dos trabalhos elencados no terceiro grupo, inicio com a pesquisa de Caiado (2002) - "Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais" que também marca a trajetória inicial dos estudos acerca da deficiência visual e teve como objetivo estudar o percurso da escolaridade do aluno cego numa proposta que se enuncia inclusiva, com o intuito de refletir sobre as possibilidades que o aluno cego tem para estudar no ensino regular, sob a perspectiva que considere o indivíduo imerso nas relações sociais. Para a coleta de dados a autora realizou seis entrevistas com adultos cegos alfabetizados em braille e que estudaram em escolas regulares em algum momento da vida escolar.

¹¹ "Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura que pertence à realidade social tanto quanto é uma criatura de ficção. (...) a fronteira entre ficção científica e realidade social é uma ilusão de ótica." (Haraway, 1991, p.149 *apud* Fontana, 2009).

Os depoimentos orais construíram-se na abordagem da história oral temática, que considera a história de vida uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo, unidade que possibilita apreender algumas nuances das múltiplas e complexas determinações do real. A interlocução teórica se deu com autores que trabalham com uma abordagem histórico-crítica e os resultados mostraram que, as famílias com acesso aos bens e serviços adequados a uma vida digna conseguem garantir escolaridade regular para o filho cego; que os serviços educacionais especializados de apoio da educação especial ao ensino regular são condição necessária à escolarização deste aluno e que a pessoa cega se apropria do mundo empírico pelos significados sociais mediados pela palavra.

Nesse mesmo contexto, o estudo de Oliveira (2004) intitulado “Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual sob uma perspectiva funcional”, teve por objetivo analisar diferenças e semelhanças entre o desempenho pragmático da linguagem de crianças deficientes visuais e crianças videntes em diferentes contextos. Também objetivou identificar as estratégias utilizadas pelas mães das crianças com deficiência visual para auxiliá-las em sua comunicação para suprir o suposto déficit apontado pela literatura. Participaram do estudo seis crianças em idade pré-escolar de ambos os sexos, sendo: duas cegas, duas com baixa visão e duas videntes.

Os participantes, oriundos do Instituto dos Cegos do Brasil Central - MG, foram selecionados através de critérios específicos por meio das entrevistas de anamnese feitas com as mães e de diagnóstico médico. Para coletar os dados foram realizadas sessões de observação em ambiente pré-escolar (no Instituto) e ambiente familiar, onde foram efetuadas as filmagens em situações livres e planejadas. A análise dos dados foi baseada no uso funcional da linguagem, sendo consideradas funções comunicativas, bem como os meios utilizados para emití-las. Os dados do desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida, obtidos na entrevista, e o nível de estimulação em ambiente familiar também foram analisados.

Tal estudo apontou que o meio predominante na comunicação das crianças foi o verbal, porém, as crianças com baixa visão utilizaram em demasia ações motoras,

em função da necessidade de explorar os objetos, aproximando-os dos olhos, na tentativa de identificá-los ou nomeá-los. Quanto às funções, foi observada uma tendência na comunicação das crianças cegas em solicitar ações ou informações do ambiente, ao interlocutor, enquanto as crianças com baixa visão emitiram funções mais ligadas a manipulação de objetos.

As crianças com visão normal emitiram funções de caráter visual, ou seja nomeações de objetos, assim como descrição de propriedades destes. Em relação ao nível de estimulação em ambiente familiar, foi verificado o uso de materiais adaptados (bola com guizo) por algumas mães, mas também alterações na interação entre mãe-criança, indicadas principalmente pela baixa frequência de funções comunicativas.

Dentre as implicações do estudo, Oliveira (2004) destaca a necessidade de intervenção (em ambiente domiciliar) com as mães das crianças de risco, no sentido de fornecer condições para favorecer o uso da linguagem dessas crianças, promovendo de modo geral seu desenvolvimento e aprendizagem durante um período tão importante que é a fase pré-escolar.

Outro estudo relevante é o de Silva (2004) - "Inclusão: uma questão também de visão? Estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega" que teve como foco analisar de forma qualitativa as estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega, em classe regular, no intuito de responder as questões: como é que o aluno cego aprende? O que e como ensiná-lo? Para isso, a pesquisadora iniciou sua investigação em um universo escolar que primava por uma prática pedagógica inclusiva desde sua criação em 1994. Desta forma, o estudo principiou com base em pesquisa bibliográfica e documental trazendo como metodologia o estudo de caso e como recurso metodológico a pesquisa participante.

Tal pesquisa proporcionou a possibilidade de compreender como a pessoa cega aprende, como organiza seus conhecimentos escolares e, até que ponto a inclusão vem favorecendo a aprendizagem desse aluno. Através dos dados coletados foi possível constatar, principalmente, que os alunos privados do sentido da visão

podem e devem estar incluídos, desde o início da trajetória escolar, em escolas regulares; participar de todas as atividades propostas aos alunos videntes; ter oferecidas as condições necessárias, o respeito e a validação de sua individualidade.

Com o foco na formação de professores para o processo de inclusão, Cerchiari (2011) com seu estudo intitulado “Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário”, parte da premissa de que existem alunos com deficiência visual que estudam línguas estrangeiras, da educação infantil ao ensino superior, e de que os docentes dessa área poderão ser expostos à presença desses alunos em qualquer etapa de sua trajetória profissional. Para demonstrar a veracidade de tais pressupostos, foram cotejados os trabalhos de quatro professores-pesquisadores de língua estrangeira vinculados a esses alunos: Ramos (2000); Motta (2004); Dias (2008); e Magalhães (2009).

A análise dos relatos de pesquisa demonstrou que os professores de idiomas estrangeiros ingressam e atuam na profissão docente munidos de conhecimentos e competências insuficientes para identificar e trabalhar com tais discentes. O estudo abordou os fatores que culminaram em tal situação, iniciando pelas condições às quais os licenciandos de línguas estrangeiras estavam submetidos durante sua formação acadêmica, e concluindo com uma entrevista episódica com um professor de língua estrangeira há muito tempo vinculado a indivíduos com deficiência visual.

Ao contrapor os relatos dos professores-pesquisadores à entrevista episódica, a autora verificou que a presença de momentos formativos sobre deficiência visual durante a formação universitária, oportunidade em que os futuros professores dispõem de condições mais adequadas para a aquisição de conhecimentos sobre esse comprometimento sensorial, contribuiu para que os futuros professores desenvolvessem competências fundamentais para a identificação e gerenciamento da diversidade humana em sala de aula e para a efetiva utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos com potencial para beneficiar tais alunos.

Ormelezi (2000) em seu estudo intitulado “Os caminhos da aquisição do

conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico”, analisa o relato de adultos cegos – de nascença ou que perderam a visão no início da vida e não tinham outros comprometimentos associados à cegueira – sobre suas percepções, representações mentais e conceitos do mundo de objetos, situações e eventos, de si mesmos, das pessoas e do contexto do qual fazem parte. O objetivo foi estudar como eles trilharam os caminhos da aquisição do conhecimento, a organização mental e o processo de simbolização, com o intuito de buscar saber do cego por ele mesmo, por uma elaboração de adulto que integra as lembranças da infância.

O estudo pautou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa na coleta dos dados e pelo método fenomenológico de análise, desvelando os significados que emergiram dos relatos dos entrevistados. A modalidade escolhida para a entrevista foi a semi-estruturada, que indaga aos sujeitos sobre imagens e conceitos de coisas pouco ou nada acessíveis aos sentidos de que dispõem – sol, lua, nuvem, estrela, montanha, espelho – e outros referentes à própria pessoa, como consciência de si e imagem corporal.

Os resultados apontam algumas sugestões para pais, educadores e para a sociedade em geral, as quais os próprios sujeitos fizeram durante os seus depoimentos. Todos eles indicaram a importância de que sejam proporcionadas experiências enriquecedoras e dado a criança cega o tempo de conhecer pelos seus canais perceptivos; que a linguagem esteja atrelada às vivências e que ambas sejam significativas para não se traduzirem em experiências vazias; que se criem estímulos específicos, porém não artificiais e descontextualizados; que as trocas afetivas orientem as relações com as pessoas na direção da saúde mental e emocional.

Os entrevistados também deram indícios de que é preciso pensar/perceber a cegueira e as práticas pedagógicas sem compará-las com aquelas pautadas pela visão, possibilitando ao cego conhecer e agir no mundo a partir do seu próprio referencial. Há um espaço muito tênue em que a especificidade da cegueira e a generalidade do humano se encontram. “Aí, corre-se o risco de tratar o cego ou

perspectiva do ver, ou na de suas particularidades somente, esquecendo-se do que há de comum entre todos os homens: a condição humana” (ORMELEZI, 2000, s/p).

No que se refere especificamente ao banco de dados do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, foi possível encontrar apenas um estudo que trata da deficiência visual intitulado “Com os olhos nas mãos: um estudo fenomenológico-existencial acerca do significado de ser cego usuário da sala de recursos braille da Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo”. Neste estudo Broseguini (2005) teve por objetivo interrogar o sentido experimental do ser cego sendo si mesmo (no cotidiano/mundo) atribuídos pelos usuários do serviço da Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo denominada Sala de Recursos Braille.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com base no método Fenomenológico Existencial e os dados foram coletados a partir de depoimentos e entrevistas. Os resultados apontaram que a biblioteca é um lugar de alegria e de felicidade e que, na sala de recursos braille, os sujeitos estudados se revelaram enfrenta(dor)es das barreiras que o mundo impõe, e transformando-na em espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante do exposto, o levantamento dos estudos apresentados nos três eixos teve por finalidade apontar pesquisas que dialogassem com o tema por mim pesquisado e ao mesmo tempo, as lacunas que justificam a minha pesquisa. Desta forma, o primeiro grupo corrobora com o meu estudo ao trazer as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para deficientes visuais, mesmo não sendo a sala de aula comum do ensino regular o local de pesquisa de todos os estudos ali elencados. Tais pesquisas apontam para a importância da interação social, da mediação e da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, tanto para alunos com deficiência visual como para os videntes e as demais pessoas envolvidas nesse processo.

O segundo grupo, apesar de ter como foco a língua espanhola, foi proposto por contribuir com a apresentação de práticas pedagógicas, em diferentes contextos

escolares, que possibilitam uma aproximação do aluno cego com a língua estrangeira, pela via de ferramentas mediadoras que proporcionam ao deficiente visual uma interação/integração ao grupo social. No último grupo, cada estudo traz sua especificidade e por não estarem diretamente ligados ao tema pesquisado foram mencionados pela sua importância para a compreensão do contexto macro da inclusão de deficientes visuais em salas comuns do ensino regular além de proporcionar um entendimento acerca da deficiência visual. Todos os estudos apresentados ratificam a importância de perceber o deficiente visual como ser que é produto/produtor de conhecimento e cultura, desde que as possibilidades de acesso aos bens culturais lhes sejam proporcionados.

Nesse sentido, a partir dessa busca pelas bases teóricas da inclusão e do ensino de língua inglesa para alunos cegos foi possível constatar que, apesar dos diversos pesquisadores que estudam e trabalham com a inclusão na educação regular, ainda são poucos os trabalhos que abordam o ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual - cegueira, especialmente quando se trata de língua inglesa em salas comuns do ensino fundamental, já que esses sujeitos, com as políticas e práticas educativas com vistas à inclusão, têm alcançado níveis mais elevados de ensino.

Portanto, este estudo justificou-se pelo ineditismo presente no contexto nacional e do Espírito Santo, bem como pelos dados apresentados no Censo Escolar da Educação Básica 2010/2011 sobre os números da Educação Especial no Brasil, os quais apresentam que as políticas de inclusão proporcionaram um aumento da matrícula nas salas comuns da rede regular de ensino da esfera pública ¹². Tais dados me levaram a refletir e a buscar informações sobre práticas pedagógicas que se pretendem inclusivas, especialmente no que tange à inclusão de alunos cegos nas aulas de inglês, fato relativamente recente e pouco conhecido pelos docentes.

¹² “Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% do total de matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, [...] (CENSO 2010, p. 13). Em 2011, esses números alcançaram 78,3% nas públicas e 21,7% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível à todas as pessoas” (CENSO, 2011, p. 27).

Além disso, o presente estudo é legitimado ainda, pela necessidade de se ampliar as discussões acerca de como se configura o processo de apropriação de língua inglesa por um aluno cego, em sala de aula do ensino regular, tendo em vista que este tipo de investigação envolvendo alunos cegos é, ainda, escasso e, também pelo fato de que temos percebido que poucas são as transformações para incluir o aluno cego e reconhecê-lo como ser que produz conhecimento e cultura.

Trouxe neste primeiro capítulo, alguns estudos ligados ao processo de inclusão para iniciar o diálogo sobre práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, tendo em vista que as ações para esse processo são, de certa forma, ainda iniciais. Tais estudos nos mostram que o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/superdotação e altas habilidades e necessidades específicas nos possibilita a realização de muitas outras pesquisas, com o intuito de entender esse processo e adequar práticas no cotidiano escolar para que de fato esses alunos sejam participantes na/da escola/sociedade. Nos capítulos 2 e 3 trago o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa e que possibilitam a análise das informações coletadas.

2 A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: conhecendo e compreendendo

A palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala (BAKHTIN, 2002).

A finalidade deste capítulo é apresentar e discutir fundamentos teóricos que sustentaram este estudo e possibilitaram a discussão dos resultados, pois segundo Motta (2004, p.13), “a importância da discussão teórica está em permitir que o pesquisador amplie o seu olhar e trave um diálogo constante com seus dados”. Desta forma, a fundamentação teórica possibilitou tecer ligações entre teoria e prática, no intuito de ouvir a voz da realidade vivenciada pelo sujeito cego inserido nas aulas de língua inglesa das salas comuns do ensino fundamental e, assim promover a compreensão e a reflexão das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de língua inglesa, bem como da palavra na constituição da subjetividade, pois de acordo com Bakhtin (2002) a palavra, como instrumento da consciência, acompanha toda criação ideológica e está presente em todos os atos de interpretação e compreensão.

Para entender como acontece o processo de apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado nas salas comuns do ensino fundamental tomei o referencial teórico de Bakhtin (2002, 2010) e Vigotski (1979, 1987, 1997, 2000, 2007, 2009, 2010), pois têm como pressuposto que o homem não nasce com todas as características psíquicas determinadas, mas que estas se desenvolvem a partir da apropriação da experiência social, ou seja,

[...] o homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para o ingresso na história. [...] O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: o nascimento social (FREITAS, 2006, p. 126).

Diálogo com esses autores, também porque trazem o estudo da linguagem como mediadora das funções psicológicas superiores¹³ e enfatizam a importância da

¹³As funções psicológicas superiores seriam aquelas funções caracterizadas pela realização consciente de processos mentais pelo indivíduo; pela sua origem e natureza social; pela mediação por signos; pela mudança de controle do ambiente natural para o indivíduo. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores são especificamente humanas e são exatamente elas que nos diferenciam dos outros animais (BRAGA, 2010).

mediação e das interações sociais na formação da consciência (VIGOTSKI, 2007, 2010; BAKHTIN, 2002). Nesse contexto, a linguagem é compreendida como prática social, ou seja, deixa de ser um mero instrumento de comunicação e passa a constituir-se como mecanismo de interação social, pelo qual os seres humanos e seus grupos interagem influenciando uns aos outros. Nesta perspectiva,

a experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Assim, um enunciado está cheio de matizes ideológicos e nosso próprio pensamento é constituído nessa interação dialógica com pensamentos alheios (FREITAS, 2006, P. 137).

Portanto, trago para a discussão os elementos de mediação semiótica, dentre eles a linguagem, que é produzida sócio-histórico-culturalmente e é fundamental no processo de constituição do sujeito; a interação, os conceitos de sentido, significado e zona proximal de desenvolvimento por entender que possibilitam a compreensão do ser humano como um ser que se constitui a partir de experiências históricas, experiências sociais e processos biológicos, com uma consciência construída nas/pelas mediações; de relações dialógicas, polifônicas e polissêmicas que existem no momento das interações sociais; das palavras e contra-palavras que constituem a permanente cadeia dialógica de nossa existência e nas produções de sentidos que emergem desse movimento (SMOLKA, GÓES, PINO, 1998).

O homem traz em sua estrutura o fundamento orgânico e, em seu desenvolvimento, a cultura¹⁴; o que dá à linguagem uma posição de destaque e esta passa a ser percebida como “[...] fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 33). Neste contexto, tanto Bakhtin (2002) quanto Vigotski (2007) salientam o valor fundamental da linguagem em função de suas relações com a estrutura social, ou seja, não pode ser analisada fora do social e das relações, pois está sempre carregada de uma ideologia. Sob esse prisma, Vigotski e Bakhtin concebem o homem como sujeito histórico, concreto, produtor e

¹⁴ Considerando a matriz teórica em que Vigotski e Bakhtin se situam, podemos pensar a cultura como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, ou seja a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). “Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. Evidentemente, isso não é suficiente para explicar a natureza da cultura. Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana” (PINO, 2000, p. 54).

produto da cultura, num determinado contexto histórico e social. Desta forma, se perguntam como os fatores sociais podem modelar e construir a consciência.

Nesse sentido, para Vigotski (2007) e Bakhtin (2002), a consciência resulta dos próprios signos¹⁵, os quais permitem a mediação¹⁶ do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se portanto na forma mais adequada para se investigar a consciência humana, tendo em vista que “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 35). Ao empregar o termo ideológico o autor refere-se à maneira como os membros de um determinado grupo veem o mundo: “um produto ideológico [...] reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (BAKHTIN, 2002, p. 31).

Sob tal perspectiva, a linguagem humana é compreendida como mediadora da formação do pensamento e da constituição da consciência, como um fenômeno histórico manifestado nas línguas por meio dos falares resultantes da interação humana, o que quer dizer que “[...] a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo” (VIGOTSKI, 2009, p. XII).

Ainda de acordo com Vigotski, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas interrelações acontecem nos significados das palavras que se constroem e se transformam historicamente nas interações sociais, ou seja, “através dos outros constituímos-nos [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 25).

¹⁵ “[...] estímulos artificiais, ou autogerados” (VIGOTSKI, 2007, p. 32), que não “[...] é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. [...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN, 2002, p. 33).

¹⁶ A mediação é a categoria que permite entender a apropriação do mundo pelos sujeitos, as relações entre eles e a emergência de processos psicológicos internos, nomeados pela teoria como superiores, e que marcam sua diferenciação em relação às capacidades dos animais (ROCHA, 2005, p. 31).

Nesse processo, Bakhtin considera que a linguagem deve ser estudada como um lugar de interação humana, no qual os sujeitos, historicamente situados, realizam todo tipo de contato, e nesta arena, a palavra está carregada de sentidos ideológicos. Para o autor, a linguagem só pode ser analisada quando considerada como processo sócio-ideológico e apreendida no fluir da história. Segundo Bakhtin (2002, p. 41),

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, [...].

A palavra, tida como um poderoso instrumento semiótico nas relações sociais e na constituição da conduta, é um fenômeno ideológico que evolui constantemente e seu destino é o da sociedade que fala e “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95). Neste mesmo caminho, ao analisar os processos de internalização da linguagem Vigotski (2009) se refere ao pensamento verbal, considerado em seus dois componentes: pensamento e palavra, sendo estes elementos necessários para compreendê-lo em seu significado. Significado, por sua vez, é um fenômeno da fala e do pensamento, pois o significado da palavra é a chave para a compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem, o que significa que “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas formas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (VIGOTSKI, 2007, p. 27).

Nessa complexa trama das interações sociais se dá, de acordo com Bakhtin e Vigotski, a constituição da subjetividade do sujeito, processo esse que é intermitente, mediado, histórico, que toma forma e existência nos signos ideológicos, de modo que o indivíduo somente se constitui, identifica-se e difere-se no encontro das consciências, na relação com o outro,

[...] os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2002, p. 34).

Portanto, no que tange à constituição humana como ser sociocultural, Vigotski e

Bakhtin destacam que o sujeito se constitui no fluxo ininterrupto da linguagem, onde as enunciações são “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2002, p. 113), ou seja, a realização exterior da atividade mental determinada por uma orientação social mais ampla, mais imediata.

Nesse contexto, os signos e as palavras refletem e refratam a realidade, comportam em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam. Desta forma, os processos que dão origem à subjetividade estão ancorados no signo línguístico, pois constituem “[...] a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior” (BAKHTIN, 2002, p. 49). Portanto, “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento e ela reflete suas lógicas e suas leis” (BAKHTIN, 2002 , p. 35-36).

A dimensão dialógica do processo de constituição das funções psicológicas superiores, na qual está implícita a ideia de interlocução de Bakhtin, permite que pensemos numa nova dimensão do espaço escolar - um espaço onde um trabalho pedagógico compartilhado, pensado em conjunto, oportunize a manifestação da diferença nos modos de construir o conhecimento, e a partir da valorização da interação dialógica, o aluno seja visto como um sujeito que age/interage, que se faz ouvir, que se cria/recria no seio de outras vozes, ou seja, “[...] a tarefa da educação é agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas e econômicas” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 40).

Dentro dessa perspectiva, a palavra estrangeira também carrega consigo um imenso papel ideológico, pois é o veículo da cultura, da história, da organização política de um povo, o que faz com que ela seja relacionada, na consciência histórica dos povos, com a ideia de poder, de força (BAKHTIN, 2002), pois “na realidade, não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc” (BAKHTIN, 2002, p. 95), ou seja, a palavra sempre traz um conteúdo, uma ideologia e, até mesmo

quando é proferida na mais profunda intimidade do sujeito, está a serviço de um poder.

Sendo assim, a língua estrangeira é mais do que um componente curricular, é um instrumento mediador que proporciona ao indivíduo se colocar no mundo, de ter sua voz ouvida e compreender o mundo em que vive para poder nele interagir e transformá-lo, ao mesmo tempo em que se transforma. Além disso, de acordo com Vigotski (2007), aprender uma língua estrangeira

eleva o nível de desenvolvimento da língua materna da criança. Aumenta a consciência das formas linguísticas, da abstração dos fenômenos da linguagem. Ela desenvolve uma capacidade mais voluntária, mais consciente de usar as palavras como ferramentas do pensamento e como um meio de exprimir ideias (p. 137).

Portanto, inicio as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, fazendo uma retomada histórica do ensino de inglês, tanto do ponto de vista das políticas quanto das concepções de ensino e aprendizagem que dão sustentação às principais tendências metodológicas. Tomo por base para tal os estudos de Almeida Filho (1993, 2005, 2007), Bolognini (2007), Donnini, Platero, Weigel (2010), Lima (2010), Lima (2009), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), o Currículo Básico Escola Estadual (ES) – Ensino fundamental: anos finais (2009), bem como outros que se fizerem necessários no decorrer da escrita. Também farei referência aos conceitos de Vigotski (2007, 2009, 2010) e Bakhtin (2002) no que tange à função social da linguagem e ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

2.1 UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Para traçar um panorama sobre o ensino de Língua estrangeira ao longo dos tempos e na escola pública, no Brasil, parto principalmente do histórico feito por Celani (2000), pois acredito que tal retomada possa desenhar um pouco da realidade que é hoje o ensino de inglês na escola pública.

Sabe-se que o Brasil foi um país colonizado e, portanto, ao tratar de questões relacionadas à educação, deve-se levar em conta as relações de poder

estabelecidas nesse processo. Também deve-se ter em mente o atrelamento entre a educação e os anseios da sociedade. Nesse sentido, o ensino de língua estrangeira¹⁷ tem trilhado caminhos na busca de uma identidade que esteja condizente com as demandas que são impostas à educação, tendo em vista que a língua é uma “[...] expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo de instrumento e material “ (BAKHTIN, 2002, p. 17).

Nesse contexto, o ensino jesuítico predominou até meados do ano de 1759, quando o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e, logo após, decreta a implantação das Aulas-régias - uma tentativa de formação através da adoção de disciplinas isoladas de Primeiras Letras, Gramática, Latim e Grego. Porém, por ser um tipo de instrução fragmentada, desorganizada e pouco satisfatória em nível de formação, tais aulas não lograram êxito.

É nesse cenário que tem início o ensino formal da Língua Inglesa no Brasil, com a assinatura de um decreto de lei pelo Príncipe Regente de Portugal, em 22 de junho de 1809, criando uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa em nosso país. O texto do decreto dizia:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm

¹⁷ Língua Materna (LM) ou Primeira Língua (L1) é aquela que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais e do convívio com a comunidade que nos cercam. No entanto, quando a língua dos pais não é a mesma da língua falada pela comunidade e o indivíduo passa a desenvolver duas línguas simultaneamente (caso de bilinguismo), ambas se consolidarão como L1. Já a Segunda Língua é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Neste caso ela é desenvolvida por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, com outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento usados para a aquisição da L1. No processo de aprendizado de uma Língua Estrangeira não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. Ela não exige maior competência, nem melhor desempenho do sujeito, pois não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a sua integração (BRASIL, 1998). Exemplificando: Uma criança nasce e cresce no Brasil, filha de um inglês com uma espanhola. Se com cada um dos pais ela se comunica nas suas línguas respectivas (inglês e espanhol), na sua convivência em outros ambientes o português é a língua diária, essa criança tem, claramente, três línguas maternas: inglês, espanhol e português. Se a criança citada, agora com 5 anos de idade, se muda para a França e começa a adquirir o francês para poder comunicar-se bem e integrar-se, enquanto ele estiver na França, teríamos um caso de Segunda Língua. Se esta criança, que aprendeu o francês como Segunda Língua na França passa muitos anos no país – ou seja, a língua desempenha mais do que um papel de integração social e se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e o indivíduo a domina como um nativo –, embora tenha havido originalmente um processo de aquisição de SL, temos agora um caso de língua materna. Ou seja, o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar de acordo com a utilização que dela se faz.

mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

Nessa época, o ensino das línguas estrangeiras tinha, segundo Celani (2000), um papel muito importante no currículo e, também, um *status* considerável na sociedade, em geral. A cadeira de inglês na época ocupou-se da capacitação de professores de língua inglesa (LI) para atender às necessidades de desenvolvimento do país, potencializadas pelas relações comerciais com a Inglaterra (OLIVEIRA, 1999). A ênfase no ensino da LI recaía sobre o estudo da gramática da língua, a prática de tradução de textos clássicos e o conhecimento dos padrões culturais circundantes a essa língua.

Nesse mesmo ano, é nomeado o primeiro professor oficial de LI do Brasil, o padre irlandês Jean Joyce. Segundo Oliveira (1999, p. 28), embora tenha sido extremamente valorosa e significativa a decisão de incluir o ensino do inglês nas instituições públicas primárias e secundárias, este, “durante os anos correspondentes ao reinado de D. João VI no Brasil (1808-1821), teve utilidade exclusivamente prática, oferecendo à 'mocidade adiantada nas primeiras letras' apenas uma opção profissional no incipiente mercado de trabalho da época”.

Nesse contexto, no início do século XIX, a formação praticada implicava meramente em capacitar esses profissionais a serem aptos a ensinar a seus alunos como falar e escrever “uma língua viva moderna”, o que os tornaria preparados para o mercado de trabalho da época. Por não ser uma língua exigida para o ingresso nos cursos superiores, o inglês só teve seu início oficial no ensino secundário em 1855 e seu objetivo era “[...] possibilitar aos alunos, o acesso a textos literários escritos nas línguas estudadas” (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010, p. 2), por isso seu enfoque estava no ensino da gramática e tradução.

Em 1915, apesar de não haver modificações nas orientações metodológicas, o número de línguas estrangeiras modernas (LEMs) reduz-se a duas: francês e inglês ou alemão. Em 1931, com a Reforma Francisco de Campos, há a redução da carga horária do latim e o incentivo ao ensino de línguas estrangeiras modernas. Nesse

momento, tem-se pela primeira vez, a recomendação de utilização do Método Direto¹⁸ no ensino de LEMs, “tratava-se de uma mudança metodológica bastante significativa, [...], o objetivo central do ensino de LEMs passa a ser o desenvolvimento da habilidade oral” (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010, p. 3). Tal recomendação, se pensada no seu contexto histórico da época, é significativa para o ensino de LEMs, pois agregava-lhe mais valor no cenário de expansão do ensino.

Com a implantação da Lei Orgânica de 1942, há um significativo aumento da carga horária semanal dedicada ao ensino de LEMs, entretanto a insistência na aplicação do Método Direto e o desdobramento dos objetivos de ensino em instrumentais, educativos e culturais ocasionou o desenvolvimento da oralidade por meio de leituras de textos simples em voz alta. Até 1961, a disciplina de língua estrangeira fazia parte do núcleo comum do currículo, porém, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, as línguas estrangeiras foram excluídas desse núcleo. Tal fato fez com que, de certa forma, passassem a ser vistas como disciplinas adicionais e não mais básicas para a formação dos alunos, o que levou a uma diminuição gradativa do número de LEMs no currículo das escolas brasileiras, considerando-se, ainda, que sua oferta ficou atrelada às condições de ensino, o que criou um caráter elitista, já que praticamente, a única língua presente no currículo era o inglês (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010).

Com a Lei Federal nº 5.692/71, fica estabelecida a inclusão de uma LEM obrigatória para o ensino médio, entretanto, uma vez que era o único componente curricular que não apresentava restrições relativas à eficiência de seu ensino, “[...] o reconhecimento da função educativa e do caráter formativo do ensino de LEMs não foi suficiente para evitar que perdessem *status*” (DONNINI, PLATERO, WEIGEL, 2010, p. 4).

Cabe, porém, ressaltar que conforme Almeida Filho (2005), apesar das condições às quais estava relegada a oferta de língua estrangeira, “[...] com ou sem condições para o ensino eficiente, a grande massa das escolas públicas seguiu ensinando

¹⁸Trato de métodos de ensino de língua inglesa em tópico específico, neste capítulo, por isso aqui faço um breve esclarecimento de método direto: consistia em ensinar a língua estrangeira na própria língua estrangeira.

língua estrangeira em praticamente todas as últimas quatro séries do antigo 1º grau (hoje Ensino Fundamental)” (p. 32)

Segundo Donnini, Platero, Weigel (2010), a Resolução nº 355/84 do estado de São Paulo trouxe uma nova crise ao colocar a língua estrangeira como atividade no ensino fundamental e disciplina no ensino médio. Tal medida fez com que um desinteresse, uma desvalorização da disciplina povoasse a mente dos alunos (e outras pessoas), o que acarretou um desestímulo aos professores frente ao descaso dos alunos. Diante dessa situação, mais uma vez reduziu-se o número de horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira.

Conforme Almeida Filho (2005), a resolução que, resolve pela obrigatoriedade do ensino de LE em pelo menos duas séries consecutivas e pela promoção do aluno apenas com base na assiduidade do aluno às aulas, cria um clima de muita estranheza e debate entre os professores, na época, o que ocasionou, ainda segundo Almeida Filho (2005, p.36), “[...] a diminuição da respeitabilidade e prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral”.

No intuito de resolver o problema, em 1987 foi instituída, em São Paulo, uma comissão com a finalidade de traçar novos rumos e propostas para o ensino de língua estrangeira, especialmente para o ensino de língua inglesa. Contudo, o que marcou realmente o ensino de língua estrangeira de forma a ser sentida até os dias atuais, foi a promulgação da Lei 9.394, terceira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, que determina, entre outras coisas, que o ensino de 1º e de 2º graus passe a ser denominado respectivamente Ensino Fundamental e Médio e a que haja a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do Ensino Fundamental. Em seu art. 26, parágrafo 5º, fica clara a determinação legal da inclusão de LE no Ensino Fundamental, ao prever que

na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

É possível perceber nesta breve contextualização histórica que o ensino de língua estrangeira não foi e, ainda não é, visto “[...] como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo [...]” (BRASIL, 1998, p. 24), sendo ministrada de diferentes formas dependendo da região.

Quanto a hegemonia da língua inglesa, vale ressaltar que a lei não prega literalmente o ensino de língua inglesa nas escolas. A escolha de uma língua estrangeira moderna é feita de acordo com alguns aspectos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 22) apontam três critérios/fatores que podem ser considerados na escolha de quais línguas estrangeiras devem constituir o currículo. São eles: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição. Os fatores históricos tomam por base o

[...] papel que uma língua específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc (BRASIL, 1998, p. 22-23).

O documento salienta que os fatores relativos às comunidades locais justificariam a inclusão de determinada língua no currículo levando-se em consideração as relações de convivência, relações estas culturais, afetivas e de parentesco. Quanto aos fatores relativos à tradição, estes tomam como princípio a representação que determinadas línguas estrangeiras tradicionalmente desempenham nas relações culturais entre os países (BRASIL, 1998).

De acordo com Donnini, Platero, Weigel (2010), a hegemonia da língua inglesa está atrelada a alguns fatores, dentre os quais destaco: a sua relevante função de qualificar pessoas para terem acesso e se inserirem na comunidade de produção de conhecimento científico, cultural e intelectual; sua função ideológica que traz a imagem de que a língua inglesa é sinônimo de ideias avançadas e possibilita alcançar um melhor padrão de vida; sua função condicionante que se manifesta mais intensamente devido ao fenômeno globalização, o qual traz consigo a imagem de que é imprescindível aprender inglês para estar bem no mercado de trabalho.

Esses fatores agregados ao escasso número de professores formados em outras línguas, devido a ausência de oferta, compõem o quadro no qual a hegemonia da língua inglesa se dá pela via da necessidade ao invés de acontecer pela via da escolha que reflita o real interesse das comunidades. Esse cenário vem contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira seja algo visto pelos alunos e também por membros da comunidade escolar como desnecessário e supérfluo, pois não reflete a realidade vivida/desejada pelo grupo.

2.2 CONHECENDO/ENTENDENDO CONCEITOS ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste subcapítulo, falo, sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública, mais especificamente no ensino fundamental, considerando os PCNs-LE, “[...] uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender Língua Estrangeira nas escolas brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 19), tendo em vista que o Currículo Básico da Escola Estadual (ES) (2010) foi elaborado em sintonia “[...] com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação, estabelecendo uma relação horizontal [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p. 11).

Nesse sentido, trago para compor este subitem uma síntese dos principais métodos, abordagens e técnicas que marcaram o ensino de inglês, no intuito de apresentar os princípios que embasaram/embasam o ensino de língua estrangeira nas escolas, o papel do professor e do aluno nesse processo. Enfatizo a importância de pensarmos tal processo sob a perspectiva da constituição da subjetividade humana a partir de um movimento sócio histórico.

Contudo, antes de expor as abordagens de ensino, faço uma breve explanação do que, terminologicamente, chama-se de método, metodologia, abordagem, programa e técnica, com a finalidade de apresentar os aspectos que podem se fazer presentes na seleção das metodologias que conduzem o ensino de língua estrangeira. Tais conceitos são tomados a partir de alguns estudiosos da língua estrangeira, tais como: Brown (2001), Larsen-Freeman (2011) e Almeida Filho (2005; 2007).

De acordo com esses autores, abordagem refere-se aos conceitos e crenças sobre a linguagem e aprendizagem da língua, ou seja, um conjunto de princípios teóricos que traçam a concepção do que é língua, do que é aprender e ensinar outras línguas (ALMEIDA FILHO, 2007); métodos são os procedimentos por meio dos quais a teoria é colocada em prática, quer dizer, são os caminhos que conduzem à um determinado destino e são influenciados pelos objetivos de ensino que, por sua vez, representam o interesse da sociedade em determinada época histórica; técnicas são as atividades específicas utilizadas e trabalham em consonância com a abordagem e método adotados para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. A metodologia está, então, em um nível mais abrangente e, por assim dizer, é o estudo da prática pedagógica em geral e das teorias de referência envolvidas no 'como ensinar'; o programa constitui-se da 'soma' dos objetivos, dos conteúdos, das situações de ensino e dos materiais específicos voltados às necessidades dos aprendizes. Todos esses termos têm por finalidade gerar/gerir o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2011).

2.3 OS MÉTODOS DE ENSINO DE INGLÊS: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Tomando por base método como o conjunto de procedimentos utilizados no ensino de LE, Larsen-Freeman (2011) aponta cinco motivos para o estudo dos métodos: primeiro porque tal estudo pode ajudar os professores à tomarem consciência do pensamento que está por trás de suas ações; segundo, tendo clareza sobre os métodos, os professores podem optar por ensinar de forma diferente, podendo assim, selecionar o método mais adequado para cada situação; terceiro, o conhecimento dos métodos é a base do processo de ensino; a interação profissional desafia as concepções do professor de como o ensino gera aprendizagem; e por fim, o conhecimento dos métodos ajuda a expandir o repertório de técnicas mostrando novos caminhos. Portanto, trago a síntese dos principais métodos de ensino de língua estrangeira, pois conhecê-los nos permite perceber como se deu/dá o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Até início do século XX, as línguas clássicas, especialmente o latim, eram mais

prestigiadas do que as línguas estrangeiras modernas, o que fazia com que seu ensino fosse realizado sob a mesma perspectiva, ou seja, o objetivo central era adquirir conhecimentos gramaticais sobre a língua, pois acreditava-se que quem dominasse a gramática, também dominava a língua (BOLOGNINI, 2007). Neste contexto surge na Europa e se expande pelo mundo, o Método Clássico ou Método da Gramática-Tradução (Grammar-Translation Method), cujo objetivo é capacitar o aluno para ler e traduzir a literatura da língua em foco. Para isso, textos clássicos superiores à língua falada são lidos e “é dada pouca atenção à fala e ao ouvir, e quase nenhuma à pronúncia” (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 16).

Devido a isto, o professor que tem um papel clássico em sala de aula, representando a autoridade máxima e exigindo respostas corretas, não necessita de muita proficiência na língua. Quanto ao aluno, aprende o que o professor sabe e interage pouco ou, melhor dizendo, nada. As aulas são apresentadas em língua materna e a linguagem escrita ganha destaque, regras gramaticais e listas de vocabulário são enfatizados para uma melhor memorização. A averiguação da aprendizagem acontece por meio de testes nos quais os alunos devem traduzir para a língua materna ou para a língua alvo (BOLOGNINI, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2011). De acordo com Bolognini (2007, p. 9), neste período no Brasil, “[...] apenas uma elite tinha acesso a uma educação geral básica, e estudavam-se línguas por um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno”. Neste cenário, a análise gramatical, a leitura e a tradução de textos clássicos sobrepujava o domínio prático do inglês.

Sua inadequação para o ensino de línguas estrangeiras modernas faz com que críticas comecem a surgir e junto a elas, a reivindicação por uma reformulação do ensino de línguas estrangeiras modernas e pelo emprego do idioma alvo em sala em vez da língua materna. Isso deve-se ao fato de que, com a expansão do mercado internacional e os movimentos migratórios, o desenvolvimento da habilidade oral era imprescindível. Então, em contraposição ao Método Clássico e respondendo aos novos anseios da sociedade, surge o Método Direto (The Direct Method) que tem por base a teoria associacionista da psicologia e prega o aprendizado de língua estrangeira para fins comunicativos.

Conforme Larsen-Freeman (2011), tal metodologia considera que a aprendizagem da língua deve acontecer por meio do contato direto com a língua em estudo, ou seja, o aluno precisa construir seu sistema linguístico de forma independente e assim aprender a pensar em LE, o que exclui a língua materna da aula de língua estrangeira.

De acordo com Larsen-Freeman (2011), no método direto, o início da aula é marcado com um texto, diálogo ou anedota na língua-alvo, contextualizada por meio de gestos, figuras, simulações, etc., exercícios de repetição oral são utilizados para exercitar a estrutura e a pronúncia, de modo que a gramática era ensinada de forma indutiva e os erros corrigidos na hora. A tradução não era uma prática importante nessa conduta. Ainda de acordo com o autor, o professor é o guia, o 'diretor da cena', não se dá ao aluno autonomia, apesar de ele ser menos passivo que no método anterior, não há interação entre os aprendizes e desses com o professor, sendo que podem até conversar, mas apenas por meio de jogos de perguntas e respostas. Neste método as quatro habilidades são trabalhadas e a cultura da língua alvo ganha destaque, posto que para esta perspectiva aprender uma língua envolve aprender como os falantes dessa língua vivem.

Apesar de ter sido popular, sua aplicação para as escolas públicas tornava-se inviável, pois requeria salas amplas, estudo intenso, atenção individual, professores com proficiência na língua alvo (BROWN, 2001). No Brasil, a chegada do Método Direto data de 1931, por ocasião da reforma educacional durante o primeiro governo de Vargas. Entretanto, com a ausência das condições exigidas pelo método, poucas de suas orientações puderam ser executadas na prática.

Com a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos se depararam com a necessidade de preparar seus soldados, de forma rápida e eficiente, para tornarem-se proficientes oralmente em vários idiomas, fossem eles de aliados ou de inimigos. Neste contexto surge o Método Audiolingual (The Audiolingual Method) que, segundo Brown (2001), foi o método que mais revolucionou o ensino de línguas e originou-se do redirecionamento do método Direto.

Ligado ao estruturalismo americano, o método audiolingual traz como marca o uso dos famosos *pattern drills*¹⁹, baseados nos princípios do behaviorismo, e que traduzem a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica. O laboratório de línguas torna-se um elemento de extrema importância, pois propiciava ao aluno um ambiente para praticar e memorizar a língua. O professor continua no centro do processo e controla o comportamento linguístico dos alunos, dos quais se espera que respondam a estímulos verbais e não-verbais oriundos do professor (LARSEN-FREEMAN, 2011; BROWN, 2001). No Brasil, o método foi implantado na década de 1950 por meio da importação de materiais e técnicas de ensino do exterior

Contudo, esse método foi questionado a partir da percepção de que o aprendizado não poderia ser mera questão de imitação (BROWN, 2001). Para Chomsky, a aquisição da linguagem não se dava através da formação do hábito, já que os alunos nunca tinham ouvido a língua alvo antes, e sugeriu que a língua deveria ser apreendida a partir da cognição do aluno (LARSEN-FREEMAN, 2011). Nasce então o que Nunan (1989, *apud* BROWN, 2001) chama de *Designer Methods* que tinham como característica uma visão especial, particularizada do aluno, ou seja, esses métodos não estavam somente preocupados em ensinar ou aprender, mas em sugerir que por meio da cognição humana se daria a otimização do aprendizado e de uma percepção mais facilitadora.

Tais métodos são: Modo Silencioso (*The Silent Way*), Sugestologia (*Suggestopedia*), Aprendizagem de línguas em grupos (*Community Language Learning*) e Resposta Física Total (*Total Physical Response*). No Método Silencioso, já que o método tem como princípio a linguagem como auto-expressão, o aluno de línguas é tido com uma predisposição a aprender línguas pois trazem consigo a experiência de já ter aprendido a língua materna. Sob este prisma, está incutida a autonomia de decidir de que forma desenvolver a sua aprendizagem com base em suas necessidades, ou de acordo com o que lhe é mais relevante, cabendo ao professor ser silencioso, o que lhe permite uma maior observação de seu aluno, dando-lhe autonomia de se

¹⁹ É um tipo de exercício que serve para automatizar estruturas linguísticas. Consiste na repetição da estrutura básica, modificando alguns elementos lexicais (BOLOGNINI, 2007).

expressar e errar, e se auto corrigir, já que o erro faz parte do processo. O silêncio demonstra que o professor não é o detentor do saber e faz com que os alunos se comuniquem mais e deixem claras as suas necessidades, demonstrando se aprenderam ou não. O principal objetivo do professor é buscar o progresso, não a perfeição. A língua nativa nesse método pode ajudar, quando necessário, a sanar algumas dúvidas (LARSEN-FREEMAN, 2011).

No entanto, a nova ênfase de observar e preocupar-se com o aluno não pára por aí, pois se percebeu que o aluno tinha muito mais a colaborar com o processo de ensino aprendizagem como sendo sua parte fundamental e não mero expectador. Com esse intuito, surge a Sugestologia, ou como Larsen-Freeman chama “Desuggestopedia” (2011, p.73), método criado por Georgi Lozanov, psicólogo que afirmava que o cérebro humano pode processar grandes quantidades de materiais desde que em estado mental adequado, ou seja, em estado relaxado, e quanto mais relaxado, mais o cérebro retém informações. Nesse sentido, o método prioriza o respeito pelos sentimentos dos estudantes e prega que o aluno aprende mais facilmente em um ambiente mais agradável, portanto a sala de aula deve ser um lugar que inspire bem estar, animada, arejada, com posters coloridos, pois o aluno consegue reter informações por meio de apresentações dispostas pela sala, mesmo que não seja o objeto de sua atenção.

Outro método que também demonstrava uma atenção especial ao aluno é o da Aprendizagem de Línguas em Grupos (Community Language Learning - CLL), embasada na teoria de Charles A. Curran, que tinha por princípios a filosofia de Carl Rogers, cuja visão de alunos era tida como grupo e não uma classe (BROWN, 2001). Curran acreditava que o professor deveria se tornar um conselheiro da linguagem, para lidar com os medos dos seus alunos. Esse método baseia-se em centrar mais atenção no aluno e nas suas necessidades: ele não é um mero aluno, é sim um cliente. A construção de uma relação entre aluno e professor é muito importante, e tende a desmistificar a impressão de que o professor é o centro da atenção, o professor tem por função estruturar bem todas as atividades de forma que os alunos não se sintam inseguros (LARSEN-FREEMAN, 2011).

A partir de 1960, passa a existir a hipótese de que o foco para o aprendizado de uma língua estrangeira deveria partir primeiro do seu entendimento, exatamente como um bebê apreende a língua materna. Surge então a Resposta Física Total (Total Physical Response ou TPR) que foi criado por James Asher e segue o princípio de que aprender língua estrangeira se dá da mesma forma como o aluno aprende a LM. O professor explica a seus alunos e também deixa claro que a princípio eles não falarão, apenas ouvirão e repetirão as ações feitas pelo professor.

Estudiosos concluíram que, mesmo com todos os métodos e suas tentativas de tornar o aluno proficiente em uma língua estrangeira, esta não é uma tarefa fácil (LARSEN-FREEMAN, 2011). Para suprir as mudanças educacionais e de mercado, na Europa necessitava-se criar um método cujo foco fosse a proficiência comunicativa. Surge, então, nos anos 70, quando a teoria funcional da linguagem e a pedagogia crítica dominavam as discussões acadêmicas, o Ensino da Linguagem Comunicativa ou abordagem comunicativa (The Communicative Language Teaching), que trouxe importante contribuição ao ensino de línguas, primeiro, por admitir que aprender um idioma envolve, além das questões de linguagem, sua função semântica e social; segundo, por ter questionado como os aprendizes melhor internalizam uma segunda língua.

De acordo com Nunan (*apud* BROWN, 2001), a abordagem comunicativa tem por características: ênfase em aprender a se comunicar através da interação na língua alvo; uso de textos autênticos em situações de aprendizagem; oportuniza o aprendiz a focar-se não somente na linguagem, mas também no processo de aprender; há intensificação das experiências pessoais do aluno como elemento importante em sala de aula; traz uma entre a linguagem aprendida em sala de aula com sua ativação fora da sala de aula. Nessa abordagem, o professor é um facilitador.

No Brasil este método chega em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram, após concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra e trouxeram as ideias comunicativas que por lá circulavam. Um desses estudiosos é o professor José Carlos Paes de Almeida Filho que traz a aprendizagem de uma língua nessa perspectiva como “[...] aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar

em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes” (1993, p. 15).

Novos tempos, a busca não cessa, pois se percebe que o ensino de Língua Inglesa está mais preocupado com fins comunicativos, deixando submersos outros fatores que permeiam o ensino da LE como relações sociais, de poder, de cultura, de ideologia, de discurso, de política, juntamente com a de pedagogia. Então, embasadas na corrente sociológica da Análise do Discurso, criam-se as novas diretrizes com o intuito de resgatar a função social e educacional da disciplina. Em outras palavras, há novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que estão se cristalizando e só o futuro dirá se elas se englobam na abordagem comunicativa, ou se uma nova abordagem surgirá deste contexto. Com as discussões correntes acerca da Análise do Discurso, linha que concebe o indivíduo como um sujeito determinado pela história e pela ideologia, a língua carregada de sentidos construídos historicamente, que se materializam no discurso e que constituem a maneira como as pessoas percebem e interpretam a realidade; o ensino de língua estrangeira se configura num novo cenário (ALMEIDA, 1993).

Nessa direção, o objetivo do ensino da LE ganha um novo enfoque, ou seja, “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de construir sentidos, é formar subjetividades, [...]” (BRASIL, 2006a, p.31), o que possibilita ao aluno considerar as decorrências das novas questões globais ampliando sua compreensão crítica sobre a função das línguas na sociedade e perceber que na/pela linguagem constitui sua subjetividade. Para tanto, torna-se necessário que o aluno aprenda a língua em situações significativas e que esse processo não se limite à prática de formas linguísticas, com o propósito de que, ao sair da escola, o aluno não tenha somente proficiência oral e escrita mas também que ele possa estabelecer relações entre ações individuais e coletivas; compreender que significados são construídos social e historicamente e são passíveis de transformação na prática social; tenha consciência sobre o papel das línguas na sociedade e que, reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Percebe-se que, historicamente falando, o ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE) nos currículos é muito recente, por volta da década de 1960, e ainda assim com papel marginalizado, periférico e, ao longo desse percurso, vários métodos foram desenvolvidos com o intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem de inglês. A seu tempo, cada um deles reivindicou a posição de “a melhor maneira” de ensinar/aprender e, de tempos em tempos novos métodos surgiam, aperfeiçoados ou então totalmente reformulados, os quais tinham por meta desenvolver novas maneiras de se ensinar a LE e suprir a demanda/ideologia da sociedade em constante mudança, fossem elas social, econômica ou política.

Partindo do princípio de que não existe melhor método, saliento que cada método representou e influenciou sua época, mas também sua eficácia foi questionada. Contudo, todos esses métodos tiveram e ainda têm, um papel relevante na aquisição da língua estrangeira, pois ao se adequarem para melhor suprir as necessidades da época ampliaram pontos de vista a respeito do processo de ensino e aprendizado da LE, o que possibilita uma forma de trabalhar com o ensino de línguas sem necessariamente que este esteja atrelado a um único método.

2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E O CURRÍCULO BÁSICO ESCOLA ESTADUAL

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas (BRASIL, 1998).

A promulgação da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a qual, entre outras medidas, torna o ensino de língua estrangeira obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental e estabelece que, no ensino médio, seja ofertada uma língua estrangeira moderna em caráter de disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e, uma segunda língua, em caráter de disciplina optativa, dentro das possibilidades da instituição e a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, em 1998, (PCNs – LE) apresentaram-

se como uma possibilidade de recuperar a importância e a identidade do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como dos professores dessa área.

Como o estudo proposto tem por base a apropriação da língua inglesa pelo aluno cego no ensino comum da escola pública trago os PCNs, pois este documento traz uma redefinição da função da escola, do papel do professor e do aluno no âmbito da educação nacional e oferece um referencial que viabiliza a discussão e a tomada de decisões sobre o ensino e a aprendizagem. Mais especificamente os PCNs-LE, pois trazem visões de linguagem que pontuam para um ensino e aprendizagem de LE como um direito humano a ser assegurado, bem como a ideia de que o ensino de LE deve ser visto como função da escola dentro de seu contexto pedagógico e na educação como um bem cultural,

a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 19).

Neste sentido, trato de algumas discussões e reflexões acerca do ensino de língua inglesa, mais focadamente no ensino fundamental, pois esse é o nível de ensino a ser observado, com o intuito de perceber no cotidiano escolar como tal orientação foi (ou não) incorporada à prática, tendo em vista que nos PCNs a linguagem é vista como o elo entre todas as áreas de ensino e a aprendizagem de LE é concebida como fonte de ampliação dos horizontes culturais, sendo um processo dinâmico, social e necessário como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal, pois

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. [...] Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 15).

No que se refere ao ensino de LE no ensino fundamental, o PCN-LE ratifica a importância da LE na constituição da subjetividade do aluno, ao postular que,

a Língua Estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação.

Em outras palavras, Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania (BRASIL, 1998, p. 41).

O citado documento apresenta como pressupostos para aprendizagem de LE nas escolas públicas os seguintes elementos:

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Outro pressuposto básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira é a necessidade de garantir a continuidade e a sustentabilidade de seu ensino. Não há como propiciar avanços na aprendizagem de uma língua, propondo ao aluno a aprendizagem de espanhol na quinta série, de francês na sexta e sétima, e de inglês na oitava série (BRASIL, 1998, p 19-20).

Percebe-se que a dimensão dada ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos PCNs carrega consigo o entendimento de comunicação como uma ferramenta imprescindível ao homem, entretanto enfatiza que o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além do que simplesmente capacitar o aluno a usá-la para fins comunicativos, ao enfatizar que,

a aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL, 1998, p.38).

Neste cenário, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira é tomado a partir da concepção sócio-histórica, ou sociointeracionista, como é abordada no documento, pois focam a todo momento a necessidade da interação e da mediação nesse processo. Portanto, faço esta apreciação dos PCN's com a finalidade de fomentar a discussão sobre o ensino de inglês vivenciado pelos alunos na escola pesquisada.

Trago também o Currículo Básico da Escola Estadual²⁰ (ESPÍRITO SANTO, 2009), pois juntamente com os PCN's, guia a elaboração do planejamento anual dos professores da rede estadual. Salientamos que este documento é um “[...] instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12) e sua elaboração “[...] tem como foco inovador a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da Educação Básica” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13) possibilitando um currículo que “[...] traduzisse identidades mais elevadas moral e intelectualmente, buscando superar práticas de conhecimentos construídos sem o estabelecimento de uma reflexão com a práxis social [...]” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 13).

O CBC concebe uma parte do programa curricular de cada disciplina com implementação obrigatória em todas as escolas da rede estadual, por entender que existem conteúdos básicos dentro de cada disciplina que são indispensáveis para a formação da cidadania e que, portanto, precisam ser aprendidos por todos os estudantes da educação básica na rede estadual. Tais conteúdos correspondem a 70% do CBC, os 30% restantes correspondem aos conteúdos complementares que devem ser acrescentados conforme a realidade sociocultural da região onde se encontra inserida a escola (ESPÍRITO SANTO, 2009).

No que se refere ao ensino de língua estrangeira, o Currículo Básico Escola Estadual traz o ensino de inglês com a finalidade de proporcionar a comunicação entre as pessoas, entre os povos. Justifica a inserção do inglês

[...] porque se trata de uma língua multinacional falada por mais de um bilhão e meio de pessoas. Além disso, é usada em mais de setenta por cento das publicações científicas, sendo a língua do trabalho na maioria das organizações internacionais. Ademais, o inglês é o idioma mais ensinado no mundo: também por esse motivo seu aprendizado pode levar o aluno a experimentar diversas culturas e linguagens (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 97).

Portanto, propõe um ensino de inglês voltado para a comunicação e a interação social, o que pressupõe mudanças na forma de trabalhar com a língua estrangeira.

Mudanças essas que apontam para uma orientação metodológica na qual o fazer e o

²⁰A necessidade de produção de um documento curricular estadual não significa isolamento do estado no que tange as políticas nacionais, significa a elaboração de um documento que atenda as especificidades regionais, tendo como base a política nacional (ESPÍRITO SANTO, 2010).

refletir sobre o fazer, as relações entre forma e uso da língua-alvo e o reconhecimento de diferentes modalidades de gêneros textuais devem se fazer presentes possibilitando a construção do conhecimento pelo aluno. Nesse movimento de constituição do conhecimento em inglês o professor assume o papel de orientador, proporcionando a eficácia desse processo.

Sob tal perspectiva, o documento estadual aponta que as escolhas metodológicas e a escolha de conteúdos devem atender à necessidade e ao interesse dos alunos para que se proporcione um ensino de inglês que culmine na construção de conhecimentos em inglês, ampliando os conhecimentos sistêmicos acerca da língua, bem como sociais e culturais (ESPÍRITO SANTO, 2010).

O que proponho ao trazer esta apresentação dos documentos norteadores da construção do currículo nacional/estadual é a reflexão acerca da teoria/prática no sentido de que a teoria e a prática devem ser condizentes com a realidade vivida pelos alunos e suas necessidades, respeitando a heterogeneidade que se faz presente na escola. Nada adianta belas palavras presas ao papel, tão pouco práticas de sucesso isoladas, se não possibilitam aos alunos uma construção de conhecimentos de forma justa e com equidade. Ou seja, o desafio da escola é construir um currículo que atenda a todos e a cada um e que considere os diferentes espaços-tempos da escola como essenciais no processo de (re)significação das práticas educativas.

Este capítulo discutiu os fundamentos teóricos que deram sustentação à esta dissertação no que tange ao aspecto da linguagem na constituição da subjetividade humana, bem como, da língua estrangeira. Tratou também de apresentar conceitos chaves para análise dos dados, tais como, mediação, interação, sentido e significado, funções superiores, entre outros que se fazem presentes na teoria sócio-histórica. No capítulo seguinte, trago a segunda parte do arcabouço teórico, na qual são discutidos aspectos ligados ao sujeito deficiente visual, mais especificamente sobre a cegueira e o processo de apropriação do conhecimento.

3 O SUJEITO/ALUNO CEGO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, dá origem a novas forças, modifica a direção normal das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psiquê do homem. Portanto, a cegueira não é apenas um defeito, uma deficiência, uma fraqueza, mas também, de certa forma, uma fonte reveladora de competências, uma vantagem, uma força (por mais estranho e paradoxo que isso pareça!) (VIGOTSKI, 1997, p. 99).

Ao abordar o processo de apropriação do conhecimento pelo cego, torna-se necessário explicitar algumas definições e paradigmas educacionais, bem como a dimensão social da cegueira para que se possa ter uma noção mais consistente de como se dá tal processo. Portanto, neste capítulo, apresento a cegueira sob os aspectos clínicos e educacionais²¹; um breve histórico da dimensão social da cegueira e os paradigmas educacionais frutos dessa dimensão; bem como a educação das pessoas cegas no Brasil; o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno cego; o aluno cego e a escola inclusiva.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com Sampaio e Haddad (2010), a terminologia empregada na área da deficiência visual assume abordagens diferenciadas de acordo com a causa e os fins a que se destinam. No decorrer da história, o emprego desses termos esteve ora ligado a aspectos quantitativos ora a aspectos qualitativos, atualmente, têm sido enfatizados os aspectos da funcionalidade da visão (desempenho visual), o que significa dizer que a ênfase está nos aspectos qualitativos, tendo em vista que estudos (GARCIA, 1984; FAYE e BARRAGA, 1985; BARRAGA, 1997) comprovam que a eficiência visual não pode ser expressa por medidas estáticas, pois o uso real que o indivíduo faz da visão varia muito entre indivíduos com perdas semelhantes de visão.

Nesse contexto, deficiência visual é uma categoria que abrange pessoas cegas e

²¹Ao consultar a bibliografia acerca da deficiência visual, constatei que há várias classificações e que elas variam de acordo com aspectos quantitativos e qualitativos da visão e com os fins a que se destinam. Neste sentido, as classificações são definidas sob os aspectos legais, médicos/clínicos, educacionais e esportivos, sendo que neste estudo tratarei de maneira mais detalhada do aspecto médico/clínico e educacional, pois são os que mais se aproximam do contexto da pesquisa.

com visão reduzida, também conhecida por baixa visão ou visão subnormal. A delimitação do grupamento de deficientes visuais, cegos e baixa visão, se dá por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual, aquilo que se enxerga a determinada distância e campo visual, a amplitude da área alcançada pela visão (AMIRALIAN, 1997).

A cegueira é o nome dado para a falta de visão que pode ser total ou parcial e pode ser classificada de acordo com o local que sofreu o dano que impede a visão. Pode ser nas estruturas transparentes do olho, na retina, no nervo óptico ou no cérebro. Há diferentes casos de cegueira podendo ser congênita e ocorre pela malformação ocular ou cerebral, cegueira por traumatismos como pancadas, explosões entre outros, por medicamentos que afetam a visão e por pessoas com doenças infecciosas.

Em 1966 a Organização Mundial de Saúde (OMS) registrou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países. Para simplificar o assunto, um grupo de estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS, em 1972, propôs normas para a definição de cegueira e para uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual com finalidades estatísticas (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT).

De um trabalho conjunto entre a American Academy of Ophthalmology e o Conselho Internacional de Oftalmologia, vieram extensas definições, conceitos e comentários a respeito, transcritos no Relatório Oficial do IV Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira (vol-1, págs. 427/433, Belo Horizonte, 1980). Na oportunidade foi introduzido, ao lado de cegueira, o termo visão subnormal/baixa visão (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT).

Na classificação médica, uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual

nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Nesse contexto, caracteriza-se como baixa visão/visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50° (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS PARA CEGOS).

A classificação legal, que toma por base os padrões clínicos, permite à pessoa o direito aos atendimentos previstos pela lei e obtenção dos recursos junto à previdência social e varia de acordo com a Constituição de cada país (BRASIL, 2001).

No que tange à classificação esportiva, esta é utilizada nas competições e segue os padrões estabelecidos de acordo com International Blind Sport Association (2005), cujo foco está em permitir a elaboração de programas de atividades que considerem as características individuais e um aproveitamento adequado das possibilidades de cada um. Pedagogicamente, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo baixa visão, necessita de instrução em braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como baixa visão aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos (BRASIL, 2001).

As classificações/conceitos apresentados são, atualmente, utilizados como elementos para a fundamentação teórica na elaboração/execução de programas segundo as perspectivas para as quais se destinam tais programas: educacional, legal, clínica, esportiva. Convém ressaltar que, a necessidade da revisão das definições referentes à deficiência visual e por conseguinte, uma padronização dos critérios a serem utilizados para tal, tem sido apontada como forma de facilitar os estudos populacionais e proporcionar uma representação mais real acerca da deficiência visual. Nesse sentido a Organização Mundial de Saúde tem realizado discussões para o preparo da 11ª Revisão da Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) a ser publicado em 2015 (HADDAD e SAMPAIO, 2010).

Dessa forma, trago nos subitens que seguem, a cegueira sob os aspectos clínico e educacional de forma mais aprofundada, bem como a dimensão sócio-histórica da

deficiência, por serem esses os aspectos que coadunam com o presente estudo.

3.1.1 A cegueira sob o aspecto clínico²²

Dados do Censo IBGE 2010²³ demonstram um aumento no índice de pessoas que declaram ter alguma deficiência. Para se ter uma ideia, o percentual de pessoas que disseram possuir alguma deficiência foi de 23,9%, enquanto em 2000 este índice era 14,3%. Dentre as deficiências abordadas no censo, a deficiência visual severa foi a que mais incidiu sobre a população: em 2010, 3,5% das pessoas declararam possuir grande dificuldade ou nenhuma capacidade de enxergar, em 2000, este índice era de 1,5%.

De acordo com as informações obtidas no site da Sociedade Brasileira de Oftalmologia, na visão médica, a delimitação dos deficientes visuais²⁴ acontece com base em duas escalas oftalmológicas que são a acuidade visual, ou seja, “grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes” (AMIRALIAN, 1997, p. 30) e o campo visual, que “é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados” (BRASIL, 2007, p. 17). A acuidade é medida por meio de uma escala que compara a visão de uma pessoa com outra que tenha acuidade máxima a 6m de distância, dessa forma, uma pessoa que apresente uma visão de 20/200 pés vê à 6m de distância o que uma pessoa com acuidade máxima, vê a 60m.

Sob o aspecto legal, considera-se cego qualquer pessoa com acuidade visual inferior a 20/200 ou cujo campo visual seja menor que 10 graus, enquanto em uma pessoa com visão total o campo visual é de 180 graus, inclusive, após correção com óculos, lentes ou transplante (SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA, 2012). De acordo com os Decretos nº 3.298/99, art. 4º, inciso III e 5.296/04, art. 5º, § 1º, inciso

²² Ao tratar da cegueira sob a visão clínica tenho por intenção informar como a cegueira é tratada a partir de seu aspecto clínico para em seguida trazer a cegueira sob o aspecto educacional e assim possibilitar um entendimento dos diferentes modos de classificação da cegueira.

²³ Em 2010, o total de pessoas que declararam possuir pelo menos uma deficiência severa no país foi de 12.777.207, representando 6,7% da população total. O Censo investigou, no questionário da amostra, as deficiências visual, auditiva, motora e mental. Para as três primeiras, foram verificados ainda os graus de severidade: alguma dificuldade, grande dificuldade e não consegue de modo algum. As pessoas agrupadas na categoria deficiência severa são as que declararam, para um tipo ou mais de deficiência, as opções “grande dificuldade” ou “não consegue de modo algum”, além daquelas que declararam possuir deficiência mental (IBGE, 2010).

²⁴ A Fundação Dorina Nowill para cegos (2007) traz a deficiência visual em dois grupos: a cegueira e a baixa visão, tal divisão é comum em diversas obras consultadas.

I, alínea C, é considerada pessoa com deficiência visual, a que se enquadra na seguinte categoria,

[...]c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; [...].

É importante ressaltar que o termo cegueira não é absoluto, pois engloba indivíduos com diferentes graus de visão residual, e não necessariamente indica total incapacidade de ver, mas sim, um prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para a execução de tarefas rotineiras e observação de detalhes na vida diária, ou seja, considera-se cegueira como a “[...] ausência total de visão até a perda da capacidade de indicar projeção de luz, utilizando o Sistema Braille como principal recurso para a leitura e escrita” (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2007).

Assim, a cegueira parcial engloba os indivíduos capazes apenas de contar dedos à curta distância e aqueles que percebem só vultos, sombras. Aproximando-se mais da cegueira total estão aquelas pessoas que só têm percepção e projeção luminosas. Na cegueira total a visão é nula, nem mesmo a percepção luminosa está presente, costuma-se usar a expressão 'visão zero' para referir-se a esse tipo de cegueira (FERREIRA, 2003).

Dentro do termo deficiência visual, também há o que chamamos de visão subnormal ou baixa visão, que caracteriza aquelas pessoas que apresentam um comprometimento da função visual o que as impossibilita de ter uma visão útil para os afazeres habituais, mesmo após tratamento e/ou correção dos erros refrativos comuns como uso de óculos, lentes de contato ou implante de lentes intra-oculares.

Considera-se como visão subnormal ou baixa visão a pessoa que apresenta 20% ou menos do que chamamos visão total (acuidade visual 20/20), ou seja, baixa visão “é a condição de visão que vai desde a capacidade de indicar projeção de luz até a redução da acuidade visual ao grau que exige atendimento especializado” (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL, 2007).

Este problema pode ser acompanhado de uma alteração do campo visual, ou seja, a pessoa pode enxergar como se estivesse vendo por dentro de um tubo (ausência ou diminuição da visão periférica) ou com uma mancha escura na parte central da visão quando a pessoa tenta fixá-la em um objeto (ausência ou diminuição da visão central). Entretanto, a baixa visão não deve ser confundida com a cegueira, pois a pessoa com baixa visão tem uma visão útil e é capaz de ler tipos impressos ampliados com auxílios ópticos, que são aparelhos especiais que ampliam consideravelmente a visão (SOCIEDADE BRASILEIRA DE VISÃO SUBNORMAL, 2012).

A visão total corresponde a um alcance de 180° de visão periférica, nesse sentido, são considerados cegos as pessoas com campo visual maior de 5° e menor de 10° ao redor do ponto central de fixação, ou seja, pode-se afirmar que, “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (BRASIL, 2007, p. 15).

As causas da cegueira²⁵ são as mais diversas, podendo ocorrer no nascimento ou posteriormente, adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Desta forma, as causas podem ser

[...] doenças que atingem especificamente o aparelho ocular, como o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais, e aqueles em que esta situação é associada a outros problemas orgânicos, como diabetes ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico. [...]. Há também os casos de cegueira adquiridos de forma súbita e traumática por acidentes ou atos de violência [...] (SILVA, 2008, p. 41).

Por meio do discurso médico, a cegueira é tomada como uma falha orgânica o que leva a pessoa cega a ser percebida como um ser à margem, já que possui uma defasagem em dos sentidos mais relevantes para a percepção do mundo. Nesse contexto, vale lembrar que o olho em nosso organismo, de acordo com informações obtidas na página da Sociedade Brasileira de Oftalmologia (SBO), é

²⁵Como este estudo não tem por objetivo descrever detalhadamente as diversas patologias que atingem a visão, mais informações podem ser obtidas nos sites do Instituto Benjamin Constant, da Fundação Dorina Nowill, nas publicações da Laramara Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, entre outras referências descritas nesta pesquisa.

um órgão par, situado em cada uma das órbitas, no nível que separa o crânio da face. Sua função básica é captar a luz originada nos objetos que nos cercam, fazendo-a ser focalizada no plano posterior do globo. Aí é transformada em impulsos eletromagnéticos, transmitidos pelo nervo óptico e vias ópticas, até os centros visuais cerebrais. Nestes centros, se dá a percepção visual, com o reconhecimento da imagem e a localização do objeto focalizado.

Sendo assim, pode-se agregar ao ato de enxergar a soma das diferentes instâncias sensoriais do nosso organismo, ou seja, a função do olho é captar a luz do meio ambiente e transformá-la em impulsos nervosos, os quais serão interpretados pelo córtex visual, dessa forma o olho é tido como extensão periférica do cérebro. As pessoas cegas se constituem e constroem a realidade, identidade, subjetividade e sociabilidade por meio das diferentes instâncias sensoriais, já que não dispõem do mecanismo que exerce tal função (SILVA, 2008).

3.1.2 A cegueira sob a abordagem educacional

Segundo Silva (2008), na visão educacional, a definição do termo cegueira surgiu a partir da constatação, por meio de estudos, de que pessoas com a mesma medida oftalmológica de visão utilizavam a visão residual de forma diferente na execução de tarefas. Tal conclusão deu origem a necessidade de uma outra avaliação, realizada pela área educacional por meio da observação criteriosa da capacidade visual da criança e com o intuito de estabelecer uma programação educacional adequada a acuidade visual de cada sujeito e assim, complementar a descrição clínica de cegueira tendo em vista que para classificação clínica, de acordo com Amiralian, (1997, p. 30), “a cegueira era vista apenas como uma falha orgânica”, ou seja, essa nova forma de avaliação passa a ter por base a eficiência da visão, trazendo a definição e a classificação funcional da visão (BRUNO, 1997).

Neste sentido, a concepção educacional tende a romper com a visão clínica quando esta sempre trata a deficiência como uma doença, ignorando as potencialidades de cada indivíduo, as outras características físicas, psicológicas e sociais que estão imbricadas na apreensão do mundo externo e na constituição da subjetividade humana. Mazzota (1995) traz os cegos, na concepção educacional, como aqueles que necessitam do Sistema Braille entre outros recursos didáticos especiais para sua educação. Tal definição tem por base a funcionalidade da visão, ao contrário das

definições médica e legal que tomam por base a acuidade visual.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 26), a cegueira está assim definida:

perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

Ainda com enfoque nos documentos nacionais, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual traz a deficiência visual assim conceituada:

Baixa Visão: É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Cegueira: É a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para execução de tarefas. (BRASIL, 2001, p. 33).

Neste contexto, enfatizo a importância de contrastar a classificação clínica e a educacional, não com o intuito de que uma se sobreponha a outra, mas com a intenção de ratificar a necessidade da consideração dos dois enfoques ao identificar o sujeito como cego, assim como, torna-se relevante considerar o sujeito cego a partir dos diversos elementos que o constituem como humano e por conseguinte, como sujeito capaz de compreender o mundo que o rodeia, por meio de suas diferentes formas/sentidos.

Isso porque

A falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar o tabu, dissipar os fantasmas, explicitar o conflito e dialogar com a situação. Somente assim será possível assimilar novas atitudes, procedimentos e posturas (BRASIL, 2007, p. 22).

Nesse sentido, tenho por intenção fazer desse escrito uma fonte de reflexões que permita entender o sujeito/aluno cego e suas formas de se apropriar do mundo a partir do sujeito cego, pois as concepções sociais trazidas por aqueles que enxergam implicam e repercutem no caminho de constituição do sujeito cego que vive em um mundo estruturado pela/para a visão, “onde o ver é sinônimo de conhecer, onde esse sentido tem um papel central na formação da pessoa” (ORMELEZI, 2000, s/p).

3.1.3 A dimensão histórica e social da deficiência e suas implicações na educação escolar da pessoa com deficiência visual

Início este texto tomando como ponto de partida a retrospectiva dos diferentes momentos da história universal das pessoas com deficiência, objetivando analisar e entender as práticas sociais e escolares para com as pessoas com deficiência e assim, refletir sobre o papel da sociedade e da escola no paradigma da inclusão do deficiente visual, tendo em vista que a história da deficiência visual tem semelhanças com a história da deficiência em geral.

Ao estudar a história da deficiência, torna-se possível perceber que no decorrer da existência humana, a perspectiva social e educacional, as ideias, crenças e atitudes, no que diz respeito às pessoas com deficiência, nem sempre foram as mesmas, alterando-se concomitantemente à evolução das necessidades do ser humano, da organização social e associadas aos aspectos políticos, sociais e culturais.

A partir de fontes que tratam da história do deficiente e da educação especial no Brasil e no mundo (AMARAL, 1995; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005) é possível constatar que existem quatro paradigmas determinantes à compreensão do histórico da concepção de deficiência, sendo eles: paradigma da negligência/exclusão, paradigma da institucionalização, paradigma da integração, paradigma da inclusão. É importante destacar que a nomenclatura desses paradigmas varia entre os autores: exclusão, segregação, integração, entretanto a representação da pessoa com deficiência na sociedade/escola em cada uma das fases não destoa.

No que tange à cegueira, trago Vigotski, pois

[...] pesquisou as condições de inserção cultural, desenvolvimento e

aprendizagem escolar da criança com deficiência, notadamente na obra *Fundamentos de Defectologia* traçando, ainda no começo do século, considerações e críticas à educação especial segregadora. Postulou que a inserção social ampla de alunos com deficiência seria a forma de fazê-los superar possíveis limitações causadas pelas deficiências e alcançar o que ele denomina de funções psicológicas superiores (MAGALHÃES, 2011, p. 93).

Como coloquei na epígrafe deste capítulo, Vigotski (1997) parte da ideia central de que a cegueira não é apenas um defeito, uma debilidade, mas sim uma força propulsora, já que impulsiona a criação de uma nova e peculiar configuração da personalidade. Nesta perspectiva, o autor classifica o posicionamento da sociedade em relação ao cego em três etapas: a primeira é a etapa mística que predominou na Antiguidade, a Idade Média e parte da Idade Moderna; a segunda denominada de biológica e que perdurou no século XVIII e, a terceira, chamada de científica ou sociopsicológica, se originou das reflexões surgidas da psicologia social, na Idade Moderna e vem de certa forma, se expandindo e se transformando junto às mudanças que ocorrem oriundas das necessidades do modelo social que é vivido.

O paradigma da exclusão se refere ao período em que a sociedade se isentou de qualquer responsabilidade para com as pessoas com deficiência. Nesta época essas pessoas eram consideradas inválidas e sem utilidade para desempenhar funções produtivas, condicionando sua deficiência a um estado imutável, além de basear-se na religião para justificar o processo de exclusão pautado em questões místicas e ocultas, o que foi vivenciado na Antiguidade, Idade Média e parte da Idade Moderna (MAZZOTA, 2005; BRUNO, 1997).

Com o advento do Cristianismo, a organização sócio-política da sociedade mudou de configuração para nobreza, clero e servos. Nesse contexto, o diferente não produtivo (deficiente) adquire “status” humano e possuidor de uma alma e a custódia e o cuidado dessas pessoas passam a ser assumidos pela família e pela igreja, embora não apresentem organização na provisão do acolhimento, proteção, treinamento e/ou tratamento. Caracterizada como fenômeno metafísico e espiritual, a deficiência foi atribuída ora a desígnios, ora a possessão pelo demônio. Por uma razão ou por outra, a atitude principal da sociedade com relação ao deficiente era a de intolerância e de punição, representada por ações de aprisionamento, tortura, açoite e outros

castigos severos (JANNUZZI, 2004).

Neste cenário, de acordo com Vigotski (1997), a cegueira era tida como um mal, as pessoas se referiam a ela como algo místico/sobrenatural, pois consideravam os cegos como seres nos quais as forças místicas se desenvolviam dando-lhes o dom da visão espiritual. Apesar de tomadas como pessoas indefesas, desvalidas e abandonadas, a crença popular com base religiosa criou a concepção de que a pessoa cega era uma pessoa com “[...] uma visão penetrante, dotada de um conhecimento espiritual que não era comum nas demais pessoas” (VIGOTSKI, 1997, p. 100). Até hoje é possível perceber vestígios dessa concepção presentes nos conceitos populares, nas lendas, fábulas e provérbios.

Com o fim da Idade Média, início da Idade Moderna e com o apogeu das Ciências, muitas transformações no âmbito da cultura, economia, política, religião e ciência acontecem. Surgem, então, as primeiras pesquisas na área das deficiências, nas quais vigoram a explicação científica para a deficiência em detrimento das explicações sobrenaturais. A deficiência passa a ser vista como doença, e, como consequência, os considerados incapazes para o sistema organizacional social passam a ser internados em asilos, manicômios e hospícios, o que gera um considerável aumento no número de instituições para abrigar pessoas com deficiência, de forma a separá-las dos demais da sociedade, justificando assim, o paradigma da institucionalização (BRUNO, 1996, 1997; SILVA, 2008).

Tal paradigma significou a segregação de pessoas com deficiência em instituições residenciais ou escolas especiais com fins, também, de proteger a sociedade do que era considerado diferente. Assim, as pessoas com deficiência deixam de ser abandonadas e passam a ser acolhidas em instituições de caridade; uma vez que enquanto possuidoras de alma e, portanto, “filhas de Deus” era preciso ajudá-las, e assim obter como gratificação a “salvação divina”. Ao mesmo tempo em que predominavam tais crenças, os deficientes eram vistos como possuídos pelo demônio, maltratados e marginalizados pela sociedade. Nesse período muitas pessoas que eram diferentes das consideradas normais foram vítimas de tortura e das crueldades da inquisição (RIBEIRO; BAUMEL, 2003).

Este momento histórico foi de grande importância para as pessoas cegas, pois a cegueira também perdeu sua origem mística e misteriosa. Tal fato se deve a nova concepção criada e assim, a cegueira passou a ser objeto de estudo da ciência. Isto trouxe como consequência a educação e instrução dos cegos possibilitando-os participarem da vida social e terem acesso à cultura (VIGOTSKI, 1997). Essa concepção trouxe consigo a teoria da compensação biológica e a crença de que os cegos tinham o dom da vidência, do sexto sentido e do super desenvolvimento de outros sentidos como o tato e a audição como forma de compensação pela ausência da visão.

De acordo com Vigotski (1997), estudos realizados comprovaram a inconsistência dessa teoria e concluíram que

[...] não se deve entender a substituição no sentido de que outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas dos olhos, mas sim, de uma complicada reestruturação de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função principal, e orientada pela associação, memória e atenção, a criar e elaborar um novo tipo de equilíbrio do organismo, no lugar do perturbado (p. 102).

Entretanto, esta concepção denominada biológica, proporcionou um grande avanço na busca pela 'verdade' científica acerca da cegueira

[...] A grandeza e a importância dessa etapa em busca da verdade sobre a cegueira podem ser julgados a partir do fato de que nesta época se cria a educação e instrução dos cegos. Um ponto do alfabeto braille fez mais pelos cegos do que milhares de benfeitores; a possibilidade de ler e escrever se torna mais importante que o 'sexto sentido' e a sutileza do tato e da audição (VIGOTSKI, 1997, p. 102).

No entanto, em relação à educação sistematizada das pessoas com deficiências que ocorreu neste período, inicialmente não atingiu as camadas populares, restringindo-se apenas às classes burguesas, deixando, assim as camadas mais pobres sem nenhuma assistência educacional. A preocupação destas camadas desfavorecidas contribuiu para o surgimento na metade do século XVIII das primeiras instituições para surdos (1760) e cegos (1784).

A intenção inicial das instituições nesse paradigma era dar oportunidades educacionais a todos. Com o passar do tempo foi perdendo seu caráter educativo e pessoas menos favorecidas foram obrigadas ao internamento sendo isoladas, encaminhadas e destinadas ao “[...] trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente

remunerado, quando não em troca de um lugar no maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina” (BUENO, 2001, p. 47). Por não se ajustarem à organização social voltada para capital e lucro, pessoas com deficiências começaram então a ser mantidas, geralmente, por ações filantrópicas.

Na idade contemporânea, o problema crucial é o próprio homem na sociedade; não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período. Com base nesta compreensão, as atitudes para com os deficientes se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social (MAZZOTTA, 1995; BRUNO, 1997, JANNUZZI, 2004).

Embora a fase clínica/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea: integração e direitos. O homem passa a ser pensado através das relações que mantém com outros homens na sociedade. Nesse sentido, na metade do século XX, o paradigma da institucionalização começa a ser criticado devido à luta pelos direitos humanos. Como resultado deste movimento surge o paradigma da integração. A maior dificuldade deste modelo estava na oferta de serviços às pessoas com deficiência mental, auditiva e visual. Devido ao seu ‘defeito’, diferenciavam-se dos demais cidadãos, tornando-se um problema inseri-las e integrá-las ao convívio social (JANNUZZI, 2004).

É neste período que regulamenta-se a integração escolar da criança com deficiência e as escolas/classes especiais buscam cumprir um duplo papel de complementaridade da educação regular: atender à democratização do ensino e impedir o processo de segregação da criança deficiente. As escolas comuns passam então a aceitar crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou em ambientes o menos restritivo possível (MAZZOTTA, 1995; BRUNO, 1997, JANNUZZI, 2004).

No decorrer da história, a cegueira foi tratada (e por vezes ainda é) como uma falta,

uma impossibilidade que gera uma desvantagem em relação aos demais, ditos 'normais'. Essa concepção de cegueira teve/tem por resultado uma relação focada no defeito, na incapacidade, o que gera preconceito e discriminação para com o sujeito cego, limitando suas reais possibilidades de incluir-se socialmente.

Para Vigotski (1997), as situações que a cegueira proporciona ao cego para participar da vida social geram conflitos e estes tendem a uma supercompensação, que possibilita a formação de uma personalidade de pleno valor social. Desta forma, os estudos vigotskianos trazem os sentidos numa perspectiva social, ou seja, a construção destes é uma tarefa histórica, cultural e social, que se dá pela via da interação e mediação, posto que o homem tem a possibilidade de enxergar o mundo por intermédio de outro homem e pelas possibilidades de seu tempo e lugar (CAIADO, 2003).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos surge a proposta de educação que sugere a integração da pessoa com deficiência na sociedade em condições o mais próximo possível da realidade, com vistas à sua desinstitucionalização. Essa integração inicialmente significou capacitar, habilitar ou reabilitar a pessoa com deficiência para torná-la capaz de participar de forma natural da sociedade especialmente da escola, o que fez com que as instituições passassem a oferecer serviços que possibilitassem aos deficientes maior acesso e condições de vivenciar seu cotidiano através das atividades oferecidas (BUENO, 2001).

Por receber críticas de associações e setores representativos de pessoas com deficiência começa-se a 'gestar' o paradigma da inclusão, no qual, "não é a pessoa com necessidades especiais que deve se ajustar à sociedade, mas é a sociedade que deve garantir suporte necessário para que possam buscar seu desenvolvimento e cidadania" (BRASIL, 2002, p. 49).

Começa, então, a partir da metade da década de 1980, a se configurar o paradigma da inclusão do sistema escolar às necessidades dos alunos. A ideia da inclusão exige um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outras condições atípicas. A educação inclusiva depende

não só da capacidade do sistema escolar, como diretores, professores, pais e outros, como também do desejo de fazer o melhor para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educacional.

Há que se perceber que na contemporaneidade vivencia-se uma transformação sócio-político-ideológica que visa garantir uma sociedade equânime para todos, na qual as diferenças sejam respeitadas e as oportunidades de acesso aos bens sociais, culturais, sejam propiciadas a todas as pessoas. Entretanto, se fazem presentes concepções/ideias místicas, religiosas e piedosas acerca do 'ser diferente'. No caso da cegueira, percebe-se que práticas clínicas, sociais, educacionais acontecem permeadas de referenciais visuais e dessa forma, o sujeito cego transita entre a exclusão, a segregação, a integração e a luta pela inclusão (BRUNO, 1997).

Isso porque, de acordo com Amiralian (1997), sempre que nos referimos às pessoas cegas, a nossa mente passa a ser povoada por diversas imagens construídas a partir da concepção que se constituiu ao longo dos tempos sobre o cego/cegueira: ora temos a imagem de alguém sofrido, que vive na escuridão; ora a ideia de pobre coitado, indefeso, incapaz, inútil; ora imagens de pessoas recompensadas pela ausência da visão com poderes sobrenaturais, dotados de um conhecimento que ultrapassa a esfera material; ora como pessoas capazes de se constituírem sujeitos, possuidores de vontades e desejos/sonhos a serem alcançados, como habilidades e competências que podem ser desenvolvidas (esta última imagem é um acréscimo meu, com vistas a atender o pressuposto de escola inclusiva).

Concordo portanto, que “[...] desde a Antiguidade, nos mitos, na Bíblia, na Grécia Clássica, a cegueira serviu como metáfora para a expressão dos mais diversos sentimentos” (AMIRALIAN, 1997, p. 26), que ainda se fazem presentes no cenário sócio-educacional contemporâneo tanto em nível nacional quanto internacional.

Neste contexto de concepções, as primeiras informações sobre cegueira e suas consequências datam, de acordo com Lemos (2000), de 1646, publicadas na Itália e de autoria desconhecida; outra obra também publicada na Itália, de autoria do jesuíta Lana Pérsia, no ano de 1670, tratava dos problemas de instrução dos deficientes.

Tais publicações provocaram na Inglaterra e na França interesse sobre as pessoas com deficiência visual. Lemos (2000) também ressalta que, outras obras trataram da questão da cegueira e seus efeitos sobre a aquisição do conhecimento das coisas, entretanto mais em caráter especulativo.

Por volta de 1771, em Paris, o filho de um tecelão, ao presenciar um empresário utilizando cegos para apresentar um espetáculo de mau gosto na Feira de Santo Ovídio, em Paris, no qual sobre um estrado, dez cegos exibiam-se como fantoches, resolveu auxiliar os cegos na busca por meios que os possibilitassem a instrução; seu nome era Valentin Hauy (1745-1822). Em 1784, Hauy adota um cego, Lesuer. Certo dia, Lesuer se deparou, entre os papéis acumulados na mesa de Hauy, com um bilhete impresso, cujos caracteres estavam em alto relevo, conseguiu decifrar algumas letras e por meio delas decifrou o recado. Neste momento, Valentin Hauy, homem de ciência com influência das filosofias sensistas, segundo as quais tudo vinha dos sentidos, percebeu que na educação dos cegos o ponto crucial consistia em tornar o visível em tátil (ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AOS DEFICIENTES VISUAIS DE POÇOS DE CALDAS – MG).

Desta forma, adaptou para a instrução de cegos, livros em alto relevo, com o mesmo processo de leitura dos que vêem. Hauy foi o primeiro a defender o princípio de que, sempre que possível, a educação dos cegos não deveria se diferenciar dos que possuem a visão. Esse primeiro método rudimentar de leitura, consistia na adoção do alfabeto comum, traçado em relevo, com o intuito de que as letras fossem percebidas pelos dedos dos cegos. Na escrita, eram adotados caracteres móveis. Os alunos cegos identificavam as letras e os algarismos e, desta forma, combinavam os caracteres para formar palavras e frases, mas todo esse processo era desconstruído ao final de cada aula, devido os caracteres serem móveis. Tal atitude contribuiu para a fundação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1784²⁶, em Paris (LEMONS, 2000).

Neste contexto, surge um Capitão da Artilharia do Exército de Luiz XIII, chamado Charles Barbier que traz consigo uma forma diferente de comunicação, criada a

²⁶ Também conhecido como Instituto Valentein Hauy.

partir da necessidade de transmitir ordens noturnas a seus militares. O sistema denominado “escrita noturna” consistia em combinação de traços e pontos em alto relevo, que permitiam aos soldados deciframos pelo tato as ordens dadas. Barbier pensou, então, na possibilidade desta forma de comunicação servir para os cegos e, assim, transformou-o num sistema de escrita para cegos, o qual denominou grafia sonora. Por ser um sistema fonético, as palavras não podiam ser soletradas, um grande número de sinais era utilizado para escrever uma palavra e isso tornava a decifração longa e difícil. Por volta de 1820, esse sistema foi apresentado ao Diretor da Instituição Real para Cegos de Paris e utilizado para a educação de cegos (ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AOS DEFICIENTES VISUAIS DE POÇOS DE CALDAS – MG).

Em 1825, Louis Braille (1809-1852), aluno da escola e método de Hauy, após aprender a ler utilizando o sistema criado por Barbier, se interessou pelo método e o adaptou, criando assim o Sistema Braille. Esse sistema consiste em uma adaptação daquele código, a partir do qual Louis ampliou suas combinações para 63 caracteres formados com base na leitura tátil de seis pontos. Hoje o Sistema Braille possibilita às pessoas cegas, de acordo com Lemos (2000, p.12) “[...] acesso à instrução, à cultura, e à educação [...]”, ou seja, é um processo que lhes proporciona o desenvolvimento trazido pela aquisição da escrita e da leitura, que lhes permite incluir-se e interagir no/com o meio social.

No Brasil, os primeiros registros voltados para a educação de cegos datam de 1835, com o projeto de lei do Deputado Cornélio Ferreira França, que previa o ensino das primeiras letras para cegos e surdos. Entretanto, a proposta foi arquivada. Em 1854, D. Pedro II inaugurou a primeira escola para cegos na cidade do Rio de Janeiro: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). A criação desse instituto teve seu início com José Álvares de Azevedo, um jovem brasileiro cego que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris durante seis anos e ocupava cargo de prestígio junto ao Imperador D. Pedro II. Apesar de ter falecido em 1854, aos 20 anos de idade vítima de tuberculose, ele foi o primeiro a exercer a função de professor cego na cidade do Rio de Janeiro (BRUNO, 1997; MAZZOTTA, 2001).

No ano de 1872, havia no Imperial Instituto dos Meninos Cegos 35 alunos. Nesta época, de acordo com Mazzotta (2001), havia no Brasil 15.848 pessoas cegas. Tal número demonstra a precariedade dos serviços prestados diante das necessidades da população com cegueira. Até o ano de 1926, o Instituto Benjamin Constant era a única instituição especializada no atendimento de cegos no Brasil. A partir de 1927, instituições para atendimento de cegos foram sendo criadas em diversas regiões/cidades do país e em, 1945 foi implantado o primeiro curso de formação de professores voltado para o ensino de deficientes visuais, em São Paulo (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2001, MASINI, 2002).

A partir de 1950, a impressão de livros em braille aumentou devido à instalação da imprensa braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946), hoje denominada Fundação Dorina Nowill. Isso possibilitou melhores condições de estudo ao deficiente visual, mais especificamente às pessoas cegas, pois até então, havia apenas uma imprensa braille localizada no IBC. Atualmente, estas continuam sendo as duas únicas imprensas que produzem livros em braille no Brasil.

Como fim da II Guerra Mundial, em função do número exacerbado de pessoas mutiladas, cegas ou com outras sequelas, o atendimento nos programas de reabilitação foi intensificado e à estas pessoas foram agregadas aquelas que não tiveram acesso à instrução na infância e aquelas que estavam incapacitadas por diversas origens. Dessa forma, a década de 1950 representou um marco para a emancipação das pessoas cegas, pois foi nessa década que o Conselho Nacional de Educação permitiu que alunos cegos ingressassem nas faculdades de filosofia. Também foi nessa década que no estado de São Paulo foi instalada a primeira classe braille no ensino regular e foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais. Ressaltamos que a os programas destinados à educação dos deficientes visuais eram similares aos oferecidos aos demais deficientes (BUENO, 2001; MAZZOTTA, 2005, MASINI, 2002).

De acordo com Mazzotta (2001), dois momentos foram importantes para a Educação Especial no Brasil: o primeiro de 1854 a 1956, marcado por iniciativas oficiais e particulares; e o segundo de 1957 a 1993, caracterizado por iniciativas oficiais no

âmbito nacional. Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a educação das pessoas com deficiência passou a ser garantida no sistema regular de ensino. Na década de 1970, começaram as primeiras formações de professores em Educação Especial no ensino superior. Em 1973, é instituído pelo Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação Especial, que teve como atributo principal a melhoria e expansão do atendimento dado às pessoas com deficiência em âmbito nacional. E assim outras ações e órgãos foram sendo organizados e em 1992 a Secretaria de Educação Especial surge.

É importante ressaltar que nas décadas seguintes, avanços consideráveis na conquista do espaço social/cultural/econômico pela pessoa com deficiência, foram proporcionados nas formas de lei e ações específicas (AMARAL, 1995; BRASIL, 1994). Mas apesar das melhoras registradas, o acesso e a permanência da pessoa cega na escola é muito escassa, pois as ações do Estado não correspondem à demanda e, nesse sentido, apesar das mudanças ocorridas e do movimento de inclusão, as pessoas cegas ainda lutam por uma educação de qualidade que lhes proporcionem constituírem-se sujeitos inseridos/integrados/incluídos socialmente.

3.2 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO ALUNO CEGO

De acordo com os estudos defectológicos realizados por Vigotski (1997), as deficiências afetam antes as relações sociais dos sujeitos e não suas interações diretas com o ambiente. A deficiência manifesta-se como uma mudança na situação social do indivíduo e assim, pais, parentes, escola e a sociedade em geral tratam o sujeito com deficiência de maneira piedosa, enfatizando o defeito em si, ao invés de focar o potencial para o desenvolvimento apresentado por eles, já que “[...] qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas” (VIGOTSKI, 1997, p. 53). Para o autor, as leis que regem o desenvolvimento do aluno com algum dano físico ou mental e do aluno tido como “normal” são as mesmas. Nesse sentido, Vigotski (1997) afirmava que o essencial era tratar e compreender as deficiências em suas consequências sociais e não puramente nas biológicas.

De acordo com Bruno (1996), a literatura aponta que aproximadamente 80% das informações que são recebidas acerca do nosso entorno vêm por meio da visão, as demais são advindas dos outros sentidos: tato, audição, olfato e paladar. Partindo dessa premissa é que, estudiosos elencam as possibilidades que a cegueira impõe às pessoas. Contudo, demonstram que, do ponto de vista intelectual, não há diferença entre o deficiente visual e as pessoas dotadas de visão, ou seja, a potencialidade mental do indivíduo não se altera pela deficiência visual biológica. Porém, o nível “funcional”, pode ser reduzido pela restrição de experiências. Tal restrição de experiências pode comprometer o desenvolvimento do processo educativo da criança privada de visão, principalmente no que se refere às habilidades que envolvem a utilização dos canais visuais, tais como os aspectos ligados às áreas de aquisição de conceitos, orientação, mobilidade e controle do ambiente (BRASIL, 2006b).

Vigotski em sua teoria, enfatiza que o defeito primário é de origem biológica, entretanto o secundário é de origem social, isso porque para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas elementares acontece no plano biológico e, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir da interação com outras pessoas e portanto, são funções sociais. É preciso, então, lembrar que desde o nascimento, a criança cega “[...] está mergulhada na cultura e a diferenciação entre o 'eu' e o 'outro', bem como a aquisição da linguagem, vêm do percurso de tornar-se sujeito [...]” (ORMELEZI, 2000, s/p).

Nesse sentido, os estudos defectológicos de Vigotski apontam as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, especialmente no que tange ao processo de apropriação do conhecimento, pois de acordo com o autor “[...] o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou invalidade social” (VIGOTSKI, 2010, p. 381), haja visto que o sujeito “[...] cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas sim desenvolve-se de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

De acordo com Motta (2004, p. 52), o termo defectologia utilizado por Vigotski para

designar suas pesquisas na área da educação especial,

[...] teve sua origem na pedagogia alemã e foi introduzida na língua russa em 1912. Na tradição soviética, 'defektologia' está ligada às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial, e tem um significado mais amplo, referindo-se ao estudo de crianças deficientes e aos métodos para avaliá-las.

A defectologia tradicional tinha uma abordagem quantitativa, na qual o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, o que significa que suas práticas eram voltadas somente à análise das limitações das pessoas com deficiência, o que na prática promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento destinado à essas pessoas (VIGOTSKI, 1997). Vigotski, por não dar créditos a essa concepção, afirmava que,

[...] a concepção meramente aritmética da defectologia é o traço típico da defectologia antiga. A reação contra este enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática constitui o traço mais substancial da defectologia moderna (1997, p.12).

Desta forma, a perspectiva que se abre para os estudos defectológicos, passou então, a ter os aspectos qualitativos do desenvolvimento como balizadores. Sob tal perspectiva, o fator primordial no desenvolvimento complicado pela deficiência é que sua ausência implica duas situações: o defeito como uma limitação e ao mesmo tempo como uma estimulação ao desenvolvimento a partir dos desafios provocados pelo mesmo na sua interação com o meio/outro (supercompensação) (VIGOTSKI, 1997).

Diante dessa concepção, trabalhar com uma criança com deficiência, implica em perceber que essa criança tem possibilidades de se desenvolver como qualquer outra e, para isto

[...] o estudo dinâmico da criança com deficiência não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, superestruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim, como para a medicina o importante não é a doença, mas o doente, para a defectologia, o objeto não é a insuficiência em si, mas a criança acometida por ela (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

O autor enfatiza que além das características biológicas (funções elementares) existem características que são determinadas pelas relações sociais (funções superiores), e que estas se apresentam como um dos principais dificultadores da

construção de um novo caminho para a reestruturação das funções ausentes. Temos então o que o autor chama de compensação, que para ele, não é um mecanismo meramente biológico, mas essencialmente, social, ou seja, a compensação de uma função ou órgão não acontece naturalmente pela via da substituição automática por outros, mas

no correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (VIGOTSKI, LURIA, 1996, p. 221).

Como dito anteriormente, a deficiência possui um caráter social, uma vez que essa criança não se vê como tal, outrossim a sociedade lhe coloca na posição de deficiente e, portanto, numa posição social inferior. Levando isto em conta, Vigotski (1997, p. 10), esclarece que

[...] o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação face à adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto.

Tal fato implica dizer que nem sempre o processo de compensação conclui com êxito, ou seja, nem sempre a formação de capacidade a partir da deficiência acontecerá plenamente. Isso porque o grau de anormalidade ou normalidade da criança com deficiência “[...] depende do resultado da compensação social, quer dizer da formação final de sua personalidade em geral” (VIGOTSKI, 1997, p. 10), pois a criança não sente diretamente seu 'defeito', mas vive as dificuldades/desafios advindos da deficiência, isso principalmente, imposto pelo padrão de 'normalidade' e pela estruturação da sociedade. Portanto, a deficiência, o comprometimento de um órgão ou função é biológico, entretanto o maior ou menor grau de desenvolvimento da criança com deficiência é uma consequência social.

No que tange à compensação na criança cega, estes estudos, indicam que a atividade auditiva e tátil, surpreendentemente desenvolvida, não resulta de uma acuidade fisiológica, inata ou adquirida, desses receptores, mas é produto da

estimulação do uso desses recursos. Desta forma, a audição e o tato tornam-se o centro da atenção da pessoa cega, que, dada às condições, desenvolvem inúmeras técnicas para o uso máximo desses sentidos.

Outro ponto enfatizado por Vigotski na constituição social da subjetividade humana é o papel da mediação no processo de aprendizagem. Para o autor, “a criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos” (2009, p. 195). Por meio da mediação, a pessoa com cegueira pode conseguir, através de instrumentos mediadores como a bengala, obter a sua independência, deslocando-se com agilidade no espaço. Por meio do alfabeto braille, desenvolve a escrita e a leitura, bem como no estudo de mapas geográficos. Com a ajuda do sorobã, efetua as operações matemáticas com eficiência e rapidez e por meio da linguagem apropria-se dos sentidos/significados que a rodeia e, assim, se constitui um ser social.

O foco dado à mediação, nos permite percebê-la como ato ou processo de estar entre o sujeito e o mundo, permitindo que haja a apropriação do que já foi criado e, sobre ele, edificar novas criações. Nesse contexto, Vigotski atribui aos signos o papel de mediadores, enfatizando que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada de modo mais ou menos sistemático (VIGOTSKI 2007, 2009, 2010).

Sob tal perspectiva, Vigotski (2007) ao tratar do trabalho escolar com deficientes traz a proposta que: “[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários” (p. 28). A proposta do autor é de ação educacional no contexto escolar, pela qual o professor realiza suas mediações para descobrir as “vias de acesso” à constituição de conhecimentos e valores, considerando que [...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre organismo e meio (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

A educação da criança com deficiência, portanto,

[...] deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão

dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1997, p. 32).

Em se tratando da cegueira, a fonte de compensação pode também acontecer pela mediação da linguagem, ou seja, a comunicação do cego com o vidente. A experiência social pela via da linguagem pode possibilitar a superação das consequências da cegueira, pois a sua utilização acontece de maneira idêntica nos cegos e nos videntes. Ou seja,

se um cego pode ler com a mão e orientar-se perfeitamente no caso de pontos em relevo, que é para qualquer vidente uma página impressa em alfabeto braille, isto ocorre somente porque no cego cada combinação de pontos, que constitui uma letra, foi acompanhada reiterada vezes com o correspondente som que se designa com essa letra, e foi associado com esta tão estreitamente como nós no traçado visual da letra com seu som (VYGOTSKI, 1997, p.75).

Nessa perspectiva cabe à escola e ao professor atentarem e disponibilizarem diferentes tipos de recursos pedagógicos alternativos para que a criança com cegueira se desenvolva e tenha acesso ao conhecimento que é proporcionado a todos, permitindo-lhe, com isso, desenvolver uma forma de pensar, de memorizar, de abstrair de modo mais complexo, preparando-a para a vida, pois segundo Rego (2011, p. 107),

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Neste enfoque, de acordo com Ribeiro (2003)

O processo educacional deve se organizar de modo a permitir que as pessoas tenham oportunidade de mostrar seu valor e suas realizações. Somente um ambiente escolar rico em experiências e estimulador de aprendizagens diversificadas permitirá o desenvolvimento de todos (p. 48). [já que] O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela. Essa intenção deve se explicitar no Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno (p. 49).

Sempre seguindo o movimento dialético entre os aspectos social e psicológico

envolvidos na vivência da cegueira, Vigotski a descreve como um problema sócio-psicológico, no qual a atuação sobre ele necessita de alguns instrumentos de intervenção assim descritos pelo autor

A ideia da profilaxia da cegueira deve ser propagada às grandes massas populares. Também é preciso eliminar a educação do cego baseada no isolamento e na invalidez e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola comum: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação de uma pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a palavra e o conceito de deficiente no que concerne ao cego. E, por último, a ciência contemporânea deve conceder ao cego o direito à um trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas, mas sim em formas que correspondam a autêntica essência do trabalho, a única capaz de criar para a personalidade a necessária posição social (VIGOTSKI, 1997, p. 112-113).

Ao tratar da escolarização da criança cega, o autor enfatiza que “[...] não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, mas antes de tudo a uma criança” (VIGOTSKI, 1997, p. 81). Ao falar da escola especial Vigotski não nega a necessidade de uma educação específica/especial destinada às pessoas com deficiência, ao contrário, afirma que o ensino da leitura às crianças cegas e surdas necessita do emprego de técnicas e métodos especiais das crianças com deficiência, o que requer que o professor/pedagogo tenha conhecimento deste campo, entretanto enfatiza que não é apenas o uso da técnica e métodos que tornarão tal aprendizagem significativa, emancipadora e que a educação especial “[...] deve estar ligada a escola social, mais ainda, deve funcionar organicamente com ela, incorporar-se a ela como parte integrante” (VIGOTSKI, 1997, p. 81).

Desta forma, a educação da pessoa com deficiência deve ser vista a partir das suas possibilidades de superação e desenvolvimento, estimuladas partindo de atuações constantes e sucessivas em suas várias zonas de desenvolvimento proximal²⁷, bem como no exercício culturalmente mediado pela linguagem e outros instrumentos e nas experiências coletivas de vida. Nesse sentido, é necessário que a escola e o professor estejam atentos às necessidades específicas das crianças cegas e assim disponibilizem recursos pedagógicos que proporcionem desenvolver um modo de pensar, abstrair de modo mais complexo, preparando-o para viver na sociedade.

²⁷“Ela 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” (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Tomando por base as leituras e pesquisas realizadas para a estruturação deste estudo, considero que a inclusão de alunos cegos nas salas comuns da rede regular de ensino é viável e saudável para todos: o cego, os educadores, os colegas, a família, dentre outros sujeitos, pois amplia a possibilidade de inclusão social no seu campo mais amplo, bem como oportuniza a convivência com a cegueira ao mesmo tempo que ouve a voz dos cegos. Tudo isso gera um processo que permitirá entender/ver/perceber os cegos, não a partir de seu 'defeito', mas sim a partir de suas possibilidades e aptidões, o que trará ao cenário a sua presença real via inclusão, e não mais sua presença imposta/tolerada pela força da lei.

Neste capítulo apresentei aspectos sobre a deficiência visual que me auxiliaram entender a multiplicidade de aspectos da constituição do sujeito cego e, desta forma, compreender Relena²⁸ em suas possibilidades e desafios propostos pela deficiência visual. No capítulo seguinte, trago a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como, a contextualização do local de pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos.

²⁸ De acordo com Relena, o nome escolhido é de uma personagem do anime Digimon Savers. Ela é irmã de um gênio médico chamado Thomas. Ela nasceu com uma deficiência e uma séria doença no coração, ela não andava e seu quadro não era bom, não tinha muito tempo de vida, porém seu irmão Thomas a salvou.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

[...] a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 2007).

Neste capítulo trato da metodologia de pesquisa selecionada para o estudo, a fim de elucidar que procedimentos se apresentaram mais adequados para a análise do material coletado. Esses procedimentos, escolhidos de acordo com os objetivos, trazem a abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo teve por **objetivo geral entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental na rede regular de ensino**. Dessa forma, teve o intuito de questionar quais sentidos têm sido atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ao aluno cego; se o atendimento realizado junto a tal público facilita o desenvolvimento e/ou ampliação do potencial de aprendizagem em língua inglesa; como esses alunos vivenciam tais experiências; que análises podem ser feitas sobre os atuais métodos e práticas adotadas para o ensino de língua inglesa a alunos cegos; se há material didático disponível, acessível e adequado para o ensino de língua estrangeira para esse público e que outras necessidades vão surgindo com relação ao uso desses materiais, se o aluno cego é percebido como um sujeito com potencial para construir um *corpus* de conhecimento que lhe possibilite interagir/agir no processo de aquisição de uma língua estrangeira, bem como no meio em que está inserido.

Portanto, teve por objetivos específicos: conhecer a língua inglesa como componente curricular e as práticas docentes utilizadas para seu ensino; conhecer a cegueira em seus aspectos sócio-históricos e as possibilidades de apropriação do conhecimento pelo aluno cego; identificar os sentidos atribuídos ao processo de ensino e

aprendizagem da língua inglesa pelo aluno cego.

4.2 METODOLOGIA PARA O ESTUDO

Ao trazer as palavras de Vigotski para inaugurar minha escrita metodológica, tenho a intenção de apresentar os modos metodológicos que utilizei tendo como foco a abordagem sócio-histórica de Vigotski e Bakhtin, assim como de autores que compartilham dessa linha de pensamento e deram continuidade aos estudos desenvolvidos por esses autores.

Um estudo a partir da abordagem sócio-histórica, de acordo com Vigotski (2007), não significa estudar o passado, mas sim estudar o processo de desenvolvimento de algo em suas fases e mudanças, pois “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 2007 p. 68). Nesse sentido, o presente é visto à luz da história e da interação do indivíduo com o meio, isso porque para Vigotski (2007) a tarefa da pesquisa é proporcionar um estudo do fenômeno em seu processo vivo e não como algo estático.

Sob tal perspectiva e, com o intuito de alcançar o objetivo central e as questões propostas por este estudo, optei por realizar uma pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, pois esse tipo de estudo possibilita refletir o indivíduo na sua totalidade, considerando a sua relação como ser biológico e social, com a sociedade a qual pertence, membro da espécie humana e participante do processo histórico (FREITAS, 2002).

Segundo Freitas (2002), na pesquisa qualitativa com o olhar da perspectiva sócio-histórica não se investiga com foco no resultado, no produto, mas sim no processo em observação, isto porque o comportamento humano não é apenas fruto da evolução biológica, mas também resultado da interação histórica, social e cultural.

Saliento que utilizei tal abordagem, pois ela percebe o homem como ser que se desenvolve em interação com outros homens na e por meio da linguagem, de instrumentos mediadores e em situação de trabalho. Pela mediação material e,

principalmente, pela linguagem, o homem adquire funções mentais superiores e um comportamento mais controlado, regulado e, a interação e a mediação em situações do agir humano, fazem com que o ser humano desenvolva uma cognição superior a dos demais animais (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, trago a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica, na perspectiva do estudo de caso, uma vez que, conforme Freitas (2002, p. 26)

[...] os estudos qualitativos com olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por intermédio, compreender também o contexto.

Sob tal perspectiva, o estudo de caso possibilitou uma investigação em profundidade e, de acordo com Michel (2009, p. 54), “a vantagem do estudo de caso reside na possibilidade de penetração na realidade social [...]”, além de permitir ao pesquisador voltar-se para a multiplicidade das dimensões de um problema, focalizando-o como um todo (GIL, 1991).

Outro fator que me levou a optar pelo estudo de caso, é o fato de que este proporciona maior entendimento do problema, uma visão mais clara acerca de fenômenos pouco conhecidos, na medida em que se caracteriza “[...] pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (GIL, 1991, p. 58), além de enfatizar o contexto em que processos acontecem.

Portanto, dentre as diversas vantagens do estudo de caso, destaco as que impulsionaram para sua utilização neste estudo: possibilita estudar um caso em profundidade, enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos, garante a unidade do caso, é flexível, estimula o desenvolvimento de novas pesquisas, permite compreender o caso na perspectiva dos envolvidos, favorece o entendimento do processo de mudança, enfatiza a totalidade preservando a unidade do caso e sem estabelecer qualquer ruptura com seu contexto (GIL, 2009). Tais características corroboram com a base teórico-metodológica selecionada para a realização desta pesquisa.

Também é necessário deixar claro que a utilização desse tipo de estudo torna-se relevante, uma vez que

sua importância, [...], principalmente nas ciências sociais, reside no fato de que o seu uso não apenas gera uma competência teórica para análise crítica e qualitativa de uma situação, como também cria uma referência de atuação, um modelo a ser seguido em situações futuras, nas quais os mesmos elementos de análise se fizerem presentes (MICHEL, 2009, p. 54).

Enfatizo que o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da sala de aula, nos moldes do estudo de caso, proporcionou uma aproximação maior com a realidade e um entendimento real do processo vivido, pois permitiu à pesquisadora inserir-se no contexto em que se dá esse processo e assim compreendê-lo levando em consideração todos os componentes da situação em suas interações e em suas especificidades.

As palavras de Michel (2009) ratificam a opção metodológica apresentada quando afirma que “[...] há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los” (p. 37).

Com base no exposto acima, pretendi com este estudo não apenas identificar, mas também entender e explicar o processo vivido pela via dos sujeitos envolvidos nele, com o intuito de corroborar com a concretização de práticas docentes inclusivas, que proporcionem ao sujeito cego uma apropriação significativa da língua inglesa.

Por isso, a partir da literatura lida, a escolha desta metodologia se deu pelos seguintes motivos: a participante desta pesquisa, uma aluna cega aprendendo inglês como língua estrangeira, faz parte de uma instituição de ensino e forma uma mesma unidade social, ou seja, é um estudante e possui uma característica que a diferencia dos demais, a cegueira, caracterizando-se, assim, como estudo de caso, tanto pela instituição de ensino quanto pela unidade social (GIL, 2009).

Obviamente outros sujeitos também foram peças chave para trazer à tona indagações e esclarecimentos para alguns fenômenos, como por exemplo a cuidadora – pessoa responsável por auxiliar os alunos com deficiência na locomoção

dentro da escola (banheiro, sala de aula, recreio, tomar água, horários vagos) e que sempre trazia informações importantes sobre a vivência desses alunos dentro da escola e suas realidades familiar e econômica; professores de outras disciplinas que contribuíram com suas falas acerca do modo como lidavam com a aluna cega em sala de aula e as maiores dificuldades vividas por eles; a coordenadora de turno e o pedagogo que me possibilitaram compreender alguns comportamentos e práticas adotadas pelos alunos e professores; a colega de sala da aluna cega, que demonstrou ser sua melhor amiga e compartilhava com ela os mais variados assuntos desde os tipicamente da fase de adolescência como os escolares.

Outros motivos que me levaram ao estudo de caso foram: as possibilidades que o estudo de caso oferece ao investigador de descrever, analisar e explicar um caso em especial sem intervir nele, possibilitando uma compreensão analítica e o entendimento profundo de como, a participante desta pesquisa, cria ou não suas estratégias de aprendizagem em um contexto de inclusão; o princípio que reza que a escolha de um caso em especial se dá pelo nível de instigação que causa no pesquisador no sentido de desvelar, descrever e compreender profundamente um processo em questão; o fato de que este tipo de pesquisa qualitativa, não privilegia nenhuma prática metodológica em detrimento de outras, podendo o pesquisador utilizar-se de uma gama de procedimentos e instrumentos, adequando-os aos objetivos da investigação proposta; por possuir um estilo mais informal e o uso de linguagem mais acessível (GIL, 1991, 2009; FREITAS, 2002, 2010; MICHEL, 2009; MOREIRA, CALEFFE, 2008).

O estudo de caso legitimou-se, também, pela necessidade de se ilustrar como se configura o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para uma aluna cega nas salas comuns do ensino fundamental na rede regular de ensino, tendo em vista que este tipo de investigação envolvendo alunos cegos em um contexto de inclusão é ainda, escasso. As informações e os dados coletados e construídos nesta pesquisa podem representar uma contribuição singular para o cotidiano das instituições e dos profissionais que lidam com esse tipo específico de ensino e aprendizagem e, também, para futuros trabalhos de investigação nesta área.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como mencionado anteriormente, a pesquisa sócio-histórica tem como finalidade refletir o indivíduo considerando a sua relação com a sociedade à qual pertence, dessa forma, sua preocupação é estudar o homem como ser concreto e social. Portanto, trabalhar com a pesquisa qualitativa orientada por essa abordagem, na perspectiva do estudo de caso consiste em compreender os eventos investigados, descrevê-los na sua interação do individual com o social (FREITAS, 2002).

De acordo com Michel (2009) coletar dados é observar a vida real e os procedimentos “são instrumentos utilizados para coletar dados e informações, visando à análise e à explicação de aspectos teóricos estudados. [...] essenciais para a fidelidade, qualidade e completude da pesquisa” (p. 64). Portanto, com a finalidade de obter informações suficientes ao desenvolvimento do estudo e atingir os objetivos e questões que foram propostos para esta pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental; observação do cotidiano escolar, mais especificamente das aulas de língua inglesa; e entrevistas semi-estruturadas e/ou conversas informais. Isso se deu, pois, conforme Gil (1991), “a coleta de dados no estudo de caso é feita mediante o concurso dos mais diversos procedimentos [...]. É comum proceder-se a um estudo de caso partindo da leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevistas [...]” (p. 122).

4.3.1 Análise Documental

Segundo Michel (2009), análise documental “[...] significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema” (p. 65).

Sob esse prisma, utilizei a análise documental a partir dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratam da implantação e implementação da língua inglesa no ensino regular, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e as Orientações Curriculares, pois

[...] o currículo da Educação Básica do Espírito Santo baseia-se nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (ESPÍRITO SANTO, 2010).

Também tomei como base documentos nacionais e estaduais que abordam sobre o paradigma da inclusão escolar e da educação especial: Constituição Federal (BRASIL, 1988) - Art. 208, III; Declaração de Jomtien (BRASIL, 1990); Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); Lei Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996); PCN'S - Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998); Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº. 6571 (BRASIL, 2008); Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008).

Tal procedimento foi utilizado com vistas a obter informações que me auxiliassem na elaboração dos roteiros de entrevista e de observação, bem como para o entendimento do processo de inclusão de alunos cegos na rede estadual de ensino. Além disso, de acordo com Gil (2009) “a documentação pode também ser importante para complementar as informações obtidas mediante outros procedimentos de coleta de dados” (p. 76), o que significa dizer que esse procedimento também me auxiliou na análise dos dados e informações obtidas durante a realização da pesquisa no sentido de perceber/refletir/entender como acontece o processo de inclusão escolar na rede estadual de ensino e o ensino da língua inglesa.

4.3.2 Observação do cotidiano escolar

Trago a observação como ferramenta que proporcionou uma imersão no campo para familiarizar-me com o evento – aula de inglês e o dia a dia escolar, e com os sujeitos nele envolvidos, tendo em vista que de acordo com Michel (2009), a observação é um procedimento de coleta de dados que

[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade; consiste não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar; permite perceber aspectos que os indivíduos não têm consciência, mas manifestam involuntariamente (p. 67).

Assim, nesse contexto é importante ressaltar que, os dados foram coletados durante

a minha permanência junto à aluna cega e sua professora de inglês, compartilhando suas atividades no dia a dia das aulas e também em eventos do cotidiano escolar. De acordo com Gil (2009), “[...] é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que está sendo estudado. [...] que os fatos são percebidos diretamente pelo pesquisador, sem qualquer intermediação” (p. 71).

Sob o enfoque sócio-histórico, a observação foi utilizada com o propósito de investigar/perceber/observar como a aluna cega produz conhecimentos em língua inglesa, ou seja, o modo de apropriação da língua inglesa por essa aluna; o conhecimento e a funcionalidade da legislação e da teoria acerca da inclusão e do ensino de língua inglesa durante as aulas e no dia a dia escolar; como se deu a mediação pedagógica; a escola/sala de aula, como ambientes de atividade que possibilitaram (ou não) que os sujeitos participantes dela se desenvolvessem qualitativamente diferente, mais diretamente a aluna cega.

Nesse sentido, a observação se concretizou no encontro de muitas vozes que refletiram e refrataram a realidade, construindo uma nova/outra tecitura social e permitindo-me ter essa dimensão da relação da singularidade com a totalidade, do individual/particular com o coletivo/social (FREITAS, 2002).

Para entender as vozes entrelaçadas no discurso da escola/sala de aula, utilizei como forma de registro das observações a gravação em áudio²⁹, pois esse tipo de instrumento permitiu ouvir/reouvir a situação/aula gravada e assim, buscar pistas/entendimentos para a problemática da pesquisa. Também utilizei os diários de campo para registrar as experiências e impressões sobre a sala de aula, os eventos mais significativos e as ligações disso tudo com a fundamentação teórica, o que possibilitou constituir um *corpus* de informações para a utilização na pesquisa; promover a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa a alunos cegos; organizar e descrever os eventos e experiências da sala de aula; investigar/perceber os sentidos do aluno cego sobre ensinar e aprender língua inglesa. Tais instrumentos de registro, durante a observação do cotidiano, tornaram-

²⁹Convém ressaltar que apenas algumas aulas foram gravadas, mais ao final das observações, pois no início, as situações de conversas paralelas eram tão intensas que o áudio não ficou legível, o que me levou a utilizar o diário de campo como a principal forma de registro.

se fundamentais pois de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.217), “as observações só podem ser analisadas rigorosamente se tiverem sido registradas”.

Sob tal perspectiva, as observações aconteceram no período de fevereiro a setembro de 2012, ou seja, dois trimestres, com periodicidade semanal de dois a três dias. As idas à escola se organizaram de forma a possibilitar a observação das aulas de inglês, duas vezes por semana com duração de cinquenta e cinco minutos cada; o atendimento na sala de recursos na própria escola, que estava prevista para toda quinta-feira no horário de 9h30 às 12h; a rotina da aluna cega na escola como por exemplo, chegada na escola, horário de intervalo, saída, atividades extra-classe; os docentes durante os intervalos de turno e o planejamento por área ou individual da professora de inglês.

Também aconteceram observações, mais especificamente três, na Associação Colatinense de Deficiência Visual, local onde a aluna frequentava todas as manhãs para a realização de atividades escolares, leitura de livros via computador e que proporcionava também participação em eventos sociais, educacionais e culturais.

4.3.3 A entrevista

Assim como a observação, a entrevista na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico é marcada pela dimensão social. Segundo Freitas (2002, p. 29), a entrevista “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”. Corroborar com esta concepção Michel (2009, p. 68), ao afirmar que a entrevista é “[...] um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, [...]”.

Desta forma, utilizei a entrevista semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa, pois combina uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta (GIL, 2009), e foi utilizada para conhecer experiências de aprendizagem da aluna cega, suas experiências de vida, sua entrada na escola, seus relatos de como se constituiu aprendiz e quais os sentidos que atribuiu/atribui ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa; conhecer as opiniões dos sujeitos envolvidos na

pesquisa (uma aluna cega, uma professora de inglês, a professora especializada do atendimento educacional especializado - AEE, a mãe da aluna cega) sobre a relevância (ou não) do processo ensino e aprendizagem de inglês ao aluno cego, a concepção que se tem do aluno cego participando das salas de ensino regular, o que é ser mãe/professora/AEE de um sujeito cego.

A escolha deste tipo de entrevista se deu pelo fato de que permitiu-me alcançar um número maior de informações, uma vez que segundo Michel (2009, p. 68), “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada; permite explorar mais amplamente uma questão”, além do fato de que este tipo de entrevista possibilitou a obtenção de dados importantes, pois

[...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA, CALEFFE, 2008, p. 169).

Outro motivo que me levou a utilizar a entrevista semi-estruturada na abordagem sócio-histórica foi que segundo Freitas (2002, p. 29) “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”. Nesse movimento, os sentidos foram gerados na interlocução e com a situação concreta em que aconteceram, da relação que se estabeleceu entre os interlocutores e no espaço ocupado pela pesquisadora e pelos pesquisados.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram durante o período de observação na escola, em dias agendados com os sujeitos participantes, assim distribuídas: três entrevistas com a aluna cega, uma entrevista com a mãe dela, uma entrevista com a primeira professora³⁰ de inglês do ano, duas com a segunda professora de inglês, uma com a professora especializada do atendimento educacional especializado. Diversas conversas foram realizadas durante minha estada na escola com professores, mais especificamente o de língua portuguesa, o de ciências e o de libras; com as coordenadoras de turno (matutino e vespertino); e com alunos da

³⁰A professora que assumiu as aulas de inglês no início do ano letivo foi chamada para assumir sua cadeira em concurso prestado à Prefeitura Municipal de Colatina, portanto deixou a escola na segunda quinzena de abril e a nova professora assumiu as turmas em início de maio.

turma da aluna cega.

4.4 APRESENTANDO O LOCAL DA PESQUISA: um breve relato

Para entender a dinâmica do processo educacional de Relena na Escola Portas Entreabertas, apresento o local e os sujeitos da pesquisa com o intuito de contextualizar a pesquisa e também para que fique claro o porquê de um estudo de caso de uma única aluna cega e não de um grupo de alunos cegos, na tentativa de problematizar um pouco sobre a ausência do sujeito cego na rede regular de ensino na região de estudo.

No primeiro momento, o local de pesquisa estava previsto ser a Instituição na qual trabalho como professora do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e leciono o componente curricular de língua estrangeira moderna – inglês e espanhol – IFES *Campus* Santa Teresa, isso porque havia uma aluna cega matriculada na segunda série do ensino médio integrado. Entretanto, a aluna precisou se afastar da escola por motivos pessoais e retornou para seu município de origem - Colatina. Nesse contexto, a pesquisa mudaria de local e seria realizada na escola estadual para a qual a aluna havia se transferido. Contudo a aluna decidiu parar com os estudos, pois estava vivendo um momento com algumas complicações pessoais. Iniciei, então, a busca por um novo sujeito/local de pesquisa que contemplasse meus anseios enquanto professora de língua inglesa para o ensino médio.

Nesse sentido, comecei a busca na Superintendência Regional de Educação de Colatina (SRE), no intuito de encontrar escolas que possuísem alunos cegos matriculados no ensino médio, nos municípios de São Roque do Canaã, no qual resido; Santa Teresa, no qual trabalho e Colatina por ser um município próximo aos locais que resido e trabalho. A busca se deu na SRE devido ao fato de saber que no IFES não havia alunos cegos matriculados, por entender que o ensino médio se concentra nas escolas estaduais e por acreditar que a escola pública é o espaço de excelência para a sistematização de uma educação gratuita, laica, democrática e inclusiva que proporcione também aos sujeitos com deficiência o direito à uma educação de qualidade. A partir dessa busca foi possível localizar alunos com

deficiência visual em algumas escolas da rede estadual, entretanto com cegueira apenas uma foi encontrada e não estava matriculada no ensino médio. Dessa forma, o local e o sujeito da pesquisa foram definidos: município de Colatina, nível fundamental de ensino.

Durante a procura pelo meu sujeito/local de estudo foi possível perceber que grande parte dos alunos com deficiência visual, mais especificamente os alunos cegos, não cursam as etapas da educação básica na modalidade regular, pois apesar de encontrá-los em nível superior de ensino, não os encontrei com a mesma facilidade no ensino médio. Segundo relato deles, durante meu percurso de busca, eles optam por fazer o supletivo para adiantar etapas e recuperar o tempo que já passou, no intuito de entrar para o mercado de trabalho mais qualificados e ao mesmo tempo sem demorar muito.

Nesse contexto, a delimitação do ambiente de pesquisa justificou-se pelo fato de que o município de Colatina conta com o ensino de língua estrangeira em escolas da rede regular de ensino e com uma estudante com cegueira no ensino fundamental; por ser professora de língua estrangeira moderna em rede regular de ensino; e também por ter vivenciado a experiência do ensino de língua estrangeira a uma aluna cega no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Santa Teresa. Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma das escolas da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Colatina, estado do Espírito Santo. No capítulo seguinte, trago as informações coletadas/apreendidas no cotidiano escolar que possibilitaram entender como Relena se apropria do conhecimento de língua inglesa e como se constitui Relena pela via da mediação, da interação, da linguagem.

5 PROCESSOS ESCOLARES COTIDIANOS: Relena e as aulas de inglês na escola Portas Entreabertas

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social” (BAKHTIN, 2002, p. 16).

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa, interpretando-os à luz dos referenciais teóricos que dão sustentação à esta pesquisa para responder ao objetivo geral proposto: entender como se dá a apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada na sala de aula comum do ensino fundamental. A partir de entrevistas/conversas com a professora de inglês, a professora especializada do AEE, a mãe de Relena e com Relena; de conversas informais com professores, auxiliares, pedagogo, coordenadoras, diretora/diretor³¹, alunos da turma em que Relena se insere e das observações realizadas durante dois trimestres, procuro apresentar/entender como o discurso teórico e o discurso dos sujeitos dessa pesquisa refletem na constituição subjetiva do sujeito com deficiência visual³² e no seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

Tomando por base que

as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. [que] O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. [que] É neste inter jogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 25)

trago neste capítulo o desenvolvimento sócio-histórico de Relena, a perspectiva da inclusão na escola Portas Entreabertas e a apropriação do conhecimento em língua inglesa por Relena, portanto, inicio apresentando a escola Portas Entreabertas e os sujeitos da pesquisa.

³¹ Como dito no capítulo 4, a escola teve processo de seleção para diretor, portanto no início da pesquisa era a diretora e no final o diretor.

³² Utilizarei a partir de agora o termo deficiência visual para referir-me ao problema de visão apresentado por Relena, pois esse é o termo que ela usa para falar de si, ela não se percebe cega ou baixa visão, ela se percebe “DV” (deficiente visual).

5.1 CONHECENDO A ESCOLA PORTAS ENTREABERTAS³³

Localizada no município de Colatina-ES³⁴, a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Portas Entreabertas” tem em seus registros sua existência desde 1938 sob outra denominação, localizada onde hoje funciona o 8º batalhão da Polícia Militar. Para atender a demanda, a escola passa a funcionar em outro local, hoje centro da cidade. É uma das escolas mais antigas do município.

Somente em 1978 teve publicada a portaria de criação e em 1986 a aprovação dessa portaria. Foi fundada pelo Governo de Estado do Espírito Santo e pelo mesmo é mantida e inspecionada por meio da Secretaria Estadual de Educação. Inicialmente, a escola ofertava apenas as séries iniciais – 1ª a 4ª série. Com o crescimento da cidade e de acordo com a necessidade da comunidade local, o atendimento foi ampliado e estendeu-se aos alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

A partir de 2009, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e oferece ensino fundamental regular – 1º ao 8º/9º ano, ensino fundamental e médio na modalidade EJA e educação especial no atendimento aos alunos com deficiência, no processo de inclusão. Para melhor atender à demanda escolar e à legislação vigente, o prédio sofreu várias transformações no sentido de ampliação física e acessibilidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Conforme descrito no projeto político pedagógico (2010), a escola procura atender o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9394/96 no que tange a oferta do ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos e educação especial, bem como as determinações estaduais. A escola participa do programa 'Mais tempo na escola/mais educação' atendendo a duas turmas e

³³ O nome escolhido, por mim para a escola, tem sua origem na concepção e na vivência da inclusão no contexto escolar, pois os alunos estavam lá, a escola os recebia, entretanto sua inclusão não era proporcionada, ou seja, as portas da escola para a inclusão estavam entreabertas. Todos os nomes dos sujeitos são fictícios.

³⁴ Informações sobre a história do município de Colatina podem ser obtidas nos sites: www.culturacolatina.com.br/historia.html ou pt.wikipedia.org/wiki/Colatina.

também é suporte de duas turmas do programa 'Projovem campo capixaba' que funcionam em São João Pequeno e Baunilha.

Quanto a parte física, trata-se de um prédio de alvenaria com dois pavimentos, com área total de 1600m² e área construída de 1200m². Possui ainda uma área livre que é utilizada para eventos festivos, realização de projetos e para as rodas de conversa. Atualmente, a escola conta com dez salas de aula de 48m² que apresentam capacidade lógica entre 25/35 alunos dependendo da faixa etária e ano escolar. No turno matutino funcionam os anos iniciais do ensino fundamental, no turno vespertino os anos finais do ensino fundamental e no turno noturno ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Por ser a escola mais antiga do município de Colatina, já passou por diversas reformas e adaptações, porém ainda insuficientes frente ao público por ela atendida (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010). Nesse sentido, está prevista mais uma reforma na escola para atender às necessidades oriundas do crescimento do número de alunos e suas especificidades, bem como para atender aos critérios mínimos de higienização e bem-estar. Tal reforma iniciará assim que for locado um prédio, de preferência no centro, para comportar as turmas e continuar o funcionamento da escola no período de reforma que, segundo as informações da SRE – Colatina-ES poderá durar cerca de 18 a 24 meses.

Um fato que me chamou a atenção quando estava na busca pelo meu sujeito de pesquisa foi que, ao contactar a SRE-Colatina, imediatamente fui informada que deveria ligar para a Escola Portas Entreabertas, pois se houvesse alunos cegos matriculados, com certeza esta seria a escola mais indicada para encontrá-los. Percebe-se com isso, e após um contato maior com professores da rede estadual, que as escolas apresentam certas características que lhes tornam referência em alguns aspectos, como por exemplo, se eu estivesse procurando por alunos com deficiência auditiva matriculados no ensino regular, seria possível encontrá-los em uma outra escola em maior número, apesar de encontrá-los também na Escola Portas Entreabertas.

Por estar localizada no centro da cidade de Colatina-ES, a escola atende a alunos provenientes de diversos bairros da cidade que trazem consigo a marca do convívio de diferentes classes sociais, alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns do ensino regular e da EJA, bem como no atendimento educacional especializado que é realizado no turno inverso da escolarização, na sala de recursos na própria escola. Foi possível constatar, no período de observação, que os pais são pouco participativos da vida escolar dos alunos. Os docentes, em sua maioria, no turno vespertino mais especificamente, são designação temporária e lecionam em mais de uma escola.

De acordo com informações obtidas durante o período de observação, a escola vem passando por momentos complicados desde 2010, quando o então diretor se aposentou³⁵. A chegada de um novo diretor demorou alguns meses e a escola foi administrada pelo pedagogo. No ano de 2012, mais exatamente a partir de abril, a escola novamente sofre com a ausência de diretor. A atual diretora pediu remoção e retornou a seu cargo na secretaria regional de educação no município de Colatina. Até o término do processo de seleção do novo diretor a escola foi administrada pelo pedagogo, entretanto administrativamente e burocraticamente a antiga diretora continuou respondendo para que a comunidade escolar não sofresse mais do que já havia sofrido nesse processo.

Foi perceptível que tal situação gerou transtornos diversos na escola: contas vencidas, telefone cortado, falta de manutenção em equipamentos básicos para o dia a dia escolar, ausência de apoio pedagógico para realização de algumas atividades e tomadas de decisões, o não cumprimento de horários e deveres por parte de alguns funcionários, sobrecarga de atribuições para outros, entre os demais transtornos decorrentes da ausência de um gestor que promova a unidade da equipe escolar e o trabalho coletivo com vistas a atender as necessidades/prioridades da comunidade escolar.

No mês de agosto, mais especificamente, a partir do dia primeiro, o novo diretor

³⁵ Este diretor assumiu o cargo em 1986 e permaneceu até 2010. Desde sua criação em 1938, a escola teve 15 diretores.

assumiu o cargo, após passar pelo processo de seleção estadual³⁶. Apesar do pouco tempo de observação após a chegada do novo diretor, pude perceber uma pessoa muito dedicada e comprometida com sua função. Algumas situações proporcionaram-me tais constatações: ficar na porta de entrada da escola para receber os alunos e na hora da saída, frequentar a sala dos professores e estabelecer diálogo com eles e com os alunos, ter a preocupação em ler o projeto político pedagógico da escola, convidar e, se necessário, convocar os funcionários a “vestirem a camisa da escola” acompanhando as atividades de rotina e extra classe, ter preocupação com a organização da escola ao ponto que acompanha a subida dos alunos para as salas de aulas, passar de sala em sala informando a importância do uso do uniforme, dentre outras ações que vão se concretizando no dia a dia escolar.

Entretanto, o fato de a escola ter ficado por um bom tempo sem diretor e coordenador de turno, o que deixou a escola um pouco desorganizada, torna estas primeiras relações/interações um processo mais complicado. Contudo, pude perceber que, apesar dos estranhamentos durante as tomadas de algumas decisões e posicionamentos, um comportamento que se pode tomar por comum tendo em vista a dinamicidade do processo educativo, a escola vem se fortificando e ganhando “uma nova roupagem” mais participativa com foco nos alunos.

Não posso deixar de registrar que, mesmo com essa nova configuração, o aspecto quantitativo ronda a prática escolar e falas do tipo “prestem atenção aos índices da nossa escola, temos que melhorar esses números, pois eu não estou aqui para passar vergonha na frente do pessoal da Superintendência” (PEDAGOGO)³⁷. Além das falas, percebe-se que os professores, em suas práticas, buscam proporcionar aos alunos todas as chances possíveis para obter nota, ou seja, suas ações estão mais concentradas na nota do que na construção do conhecimento.

A escola também recebeu uma coordenadora de turno, no final do mês de agosto, o que vem proporcionando uma organização e adequação da escola para um

³⁶ Este processo foi demorado e aconteceu pela via da lista tríplice.

³⁷ Fala feita na sala observada, quando o pedagogo foi solicitado a comparecer à sala devido à um problema de disciplina com uma aluna.

ambiente mais acolhedor e inclusivo do que podemos observar até então. Cabe ressaltar que apesar do pouco tempo de chegada na escola, o atual diretor tem possibilitado grandes e importantes mudanças especialmente no que se refere ao lidar com o aluno, perceber o aluno na escola e fazê-lo perceber a importância de se estar em um ambiente como a escola.

5.1.1 Conhecendo a equipe pedagógica da escola Portas Entreabertas.

Neste subitem, trago uma breve descrição da equipe pedagógica, com o intuito de caracterizar o processo de inclusão vivenciado na escola Portas Entreabertas no ano de 2012. Início pela diretora que me recebeu em janeiro, Selênia.

Selênia assumiu a escola em 2010, quando o então diretor se aposentou. Até assumir a direção da escola, Selênia trabalhava na Superintendência de Colatina e retornou para lá em abril de 2012, quando deixou o cargo de diretora. Durante as observações pude perceber que Selênia se apresentava mais preocupada com a parte administrativa e menos com o processo pedagógico da escola e seu contato com alunos e professores se restringia a poucos momentos.

Uma pessoa que se fazia sempre presente era a coordenadora de turno, Benedita, que trocou de turno para colaborar com a organização da escola. Na verdade, Benedita era coordenadora do turno matutino, mas como a escola estava sem coordenadora do turno vespertino e por ser esse um turno mais complicado, com problemas de disciplina, ela passou a atuar no vespertino e então o turno matutino ficou sem coordenadora. No período que ficou no turno vespertino criou hábitos que carregava em sua prática como coordenadora. Acompanhava a chegada dos alunos, formava fila na quadra com os alunos para a entrada e fazia um momento de oração, estava sempre circulando nos corredores e na sala dos professores, interagia no recreio, chamava todos os alunos pelo nome, cumprimentava todas as pessoas, era muito enérgica em sua prática. Isso porém causava insatisfações, alguns profissionais sentiam-se incomodados com a cobrança e direcionamentos dados por ela, pois sua atuação concentrava-se mais no cumprimento dos horários e práticas disciplinares tanto discentes como docentes.

Se sobrava energia de um lado faltava de outro. O pedagogo Onésimo era extremamente ausente, apesar de estar na escola e cumprir seu horário. Era muito interessante observar sua atuação profissional, ou melhor dizendo, a não atuação. Raríssimas vezes ele aparecia na sala dos professores e interagia com eles. Como a rede estadual trabalha com o planejamento por áreas, eu observava o planejamento da área de códigos e linguagens, que acontecia na quinta-feira à tarde. Por duas vezes ele esteve presente nesse momento, uma para cobrar o preenchimento e entrega das pautas dentro do prazo e outra para falar da vergonha que ele passou ao apresentar os dados estatísticos escolares do primeiro trimestre à equipe da SRE-Colatina. As poucas vezes que apareceu na sala de Relena foi para impor regras e de forma bem grosseira aos alunos. Enfim, uma pessoa que traz em seu discurso e em sua prática ações que em nada colaboram ao processo de inclusão, pois nem se dava conta do que acontecia no contexto escolar, muito menos das necessidades educacionais específicas dos alunos.

Para tentar colaborar com o bom funcionamento da escola, chega a coordenadora de turno Perla, que assumiu o turno vespertino e Benedita retorna para o turno matutino. Perla se apresentava uma pessoa muito disposta a ajudar, mas o contexto do momento não colaborou muito, pois como a escola estava sem diretora, os caminhos a serem trilhados pela equipe estavam indefinidos, melhor dizendo, não havia naquele momento o espírito de equipe pedagógica, era cada um por si e os alunos sozinhos. Tal situação gerou muitos desconfortos para Perla e ela começou a apresentar problemas de saúde (pressão alta). Então ela resolveu deixar o cargo após dois meses como coordenadora. Segundo ela, “a gente tem que ser coordenadora, tirar xerox, resolver problemas de ausência de professores e eu ainda sou professora de português no turno matutino com 25 horas. Não dá para mim, prefiro retornar para a sala de aula”. E assim se deu, Perla retornou para a sala de aula e a escola ficou sem coordenadora e com o pedagogo Onésimo respondendo pela direção.

Felizmente, após longa jornada, o processo para seleção de um novo diretor para a escola chega ao fim e eis que surge Vicente, o novo diretor escolar. No dia primeiro de agosto a escola conta com alguém para direcionar a dinâmica escolar. Os

primeiros momentos se destinaram ao conhecimento da proposta pedagógica da escola e entrosamento com a equipe escolar. Entretanto, alguns detalhes já faziam a diferença: acompanhava os momentos de entrada e saída dos alunos, procurava conhecer os alunos, conversava com eles, buscava diálogo com os professores, fez reuniões para entender/estabelecer as atribuições de cada um e deixar claro a importância do trabalho em equipe, enfim passou a colocar algumas determinações para que a dinâmica escolar fluísse a favor dos alunos também. As conversas rotineiras e, em especial, a fala da cuidadora deixam claro que Vicente começava a incomodar e mudanças surgiriam neste contexto “nossa, a gente que tava rezando para que Benedita não conseguisse se eleger para diretora, achando que ela era carrasca! Você acredita que ele me colocou para ajudar na organização das salas de aula? Ele disse que a Relena e o Marcos não precisam de babá” (CUIDADORA).

Outro fato interessante, após poucos dias da chegada do diretor, foi que ele dava conta de se fazer presente nos três turnos em que a escola funcionava. Até mesmo o posicionamento de Onésimo se transformou, ele passou a frequentar a sala dos professores, mesmo que para ler jornal a princípio, mas depois para organizar atividades e planejamentos, além de ser convocado a se envolver no processo educacional com mais afinco. Uma situação que chamou atenção, entre outras, foi na semana da mostra cultural, em que Onésimo se fez mais do que presente, assumiu a coordenação e apresentação das atividades. E no último dia da mostra chegou até mais cedo, uma hora antes do seu horário. Entretanto, foi possível perceber que o cumprimento de horário é extremamente relevante para alguns funcionários da escola. A questão de não cumprir um minuto a mais da carga horária prevista, ou como isso vai ser recompensado depois, se faz presente no discurso de muitos profissionais.

E não foi diferente com Onésimo, no fechamento da semana da mostra cultural, após chegar mais cedo, ele se dirige ao Vicente e diz “olha eu vou sair às 16h pois cheguei uma hora antes”, Vicente com aparência bem serena volta-se à ele e responde “hoje isso não é possível, na dinâmica da escola algumas vezes temos que vestir a camisa e abrir mão de alguns momentos nossos, preciso de você até o final do evento”, virou-se e saiu. A insatisfação de Onésimo era visível, mas ele

cumpriu o determinado por Vicente.

No final do mês de agosto chega a nova coordenadora de turno, e apesar do pouco contato com ela, três semanas, pude perceber que ela tinha o mesmo ritmo de trabalho de Vicente. Segundo as conversas que circulavam na escola, a vinda dela para a Escola Portas Entreabertas foi solicitação de Vicente.

Essas eram as pessoas que mais diretamente coordenavam/organizavam as ações escolares e, de certa forma, responsáveis em garantir que as ações previstas na proposta pedagógica fossem realizadas. Entretanto, no início das observações era visível o desconhecimento ou a não disposição da equipe pedagógica em proporcionar aos alunos um ambiente inclusivo que respeitasse suas diferenças e possibilitasse aprendizagens significativas. A configuração do contexto escolar começa a ganhar outra roupagem a partir do momento em que novos sujeitos, que apresentam um perfil de dedicação, de atenção, reconhecimento e respeito a heterogeneidade vivida na escola, passam a fazer parte da equipe escolar. As forças vão somando-se e novas concepções permeando o ambiente escolar, contaminando até mesmo àqueles professores e profissionais mais resistentes à mudanças, possibilitando assim, que outras experiências agregassem ao contexto uma intenção de propiciar uma escola onde todos sejam reconhecidos como sujeitos de direito.

5.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA³⁸

Nesta seção descrevo os sujeitos participantes da pesquisa: a aluna deficiente visual – Relena, a professora de inglês Rosali e a professora do atendimento educacional especializado Magali. Omote (1994; 1999) nos chama a atenção para o fato de que não é apenas para o deficiente que devemos concentrar nosso olhar ao tentar conhecer suas deficiências, mas sim, para os não deficientes, pois apesar de o conceito de deficiência ser demarcado por aspectos biológicos, é uma criação humana que se concretiza historicamente pela vias das interações sociais. Portanto,

³⁸ O consentimento dos participantes para a realização da pesquisa, da observação das aulas e a autorização para a gravação em áudio das entrevistas foi concedido em março de 2012. A direção da escola consentiu a realização da pesquisa após conhecer o projeto de pesquisa e a carta de apresentação fornecida pelo meu orientador em janeiro de 2012.

para conseguir um entendimento mais amplo da dimensão contextual dos participantes da pesquisa, os colegas de classe, o pedagogo, a cuidadora, o diretor e alguns professores serão mencionados durante o texto, apesar de não serem sujeitos de pesquisa de modo direto.

Nessa perspectiva, trago-os por constituírem o entorno escolar dos sujeitos da pesquisa, participando de vários momentos de sua vida na escola e por entendê-los como possíveis mediadores nesse processo de apropriação da língua estrangeira, além de me possibilitarem perceber, por meio de diversos mecanismos, diferentes concepções e ações no que tange ao processo de inclusão e práticas pedagógicas destinadas a Relena.

Portanto, antes de apresentar os sujeitos propriamente ditos, descrevo um pouco da sala de aula onde Relena está. Esta turma é uma das mais complicadas da escola, com alto índice de notas abaixo da média e muitos problemas de disciplina, o que acarreta uma frustração para os professores e aos alunos. É visível na expressão dos professores a insatisfação de estar nessa turma, pois há um desgaste diante das diversas tentativas de trazer a turma para a sala de aula, ou seja, de ter a atenção deles voltada para as atividades que estão sendo desenvolvidas. Tem aproximadamente 28 alunos provenientes de diversos bairros. As conversas paralelas são constantes e dificultam a atuação do professor durante as aulas. Eles conversam sobre todos os assuntos, mas têm muita dificuldade de concentrar-se nas explicações e realizações de atividades.

Trago então Relena, a aluna deficiente visual (DV) e para isso vou utilizar suas próprias palavras³⁹, retiradas do texto produzido por ela para falar de si própria,

[...] tenho 13 anos e moro em Colatina (ES), sou uma garota animada e gosto muito de ser quem eu sou. Eu já nasci dv (deficiente visual) e tenho o glaucoma estabilizado graças a uma cirurgia de transplante de Córnea que eu fiz há 6 anos atrás.

Dentre as preferências que elencou como “algumas coisas que eu gosto” estão: assistir animes⁴⁰, ler mitologia grega, ouvir música e cantar, viajar, jogar xadrez,

³⁹ Manterei a fala e a escrita do modo como foram pronunciados/registrados pelos sujeitos do estudo como modo de preservar suas autorias e produções sócio-históricas e culturais.

⁴⁰ “os animes são feitos quando um mangá/revistinha que parece um jibi só que japonez faz sucesso,

navegar na internet, descobrir os nomes dos dubladores dos animes, ... e as coisas que não gosta estão assim apresentadas:

bem...primeiramente eu já digo que odeio gente falsa que fala mal dos outros pelas costas, [...] segundo lugar: odeio gente metida...odeio nada...detesto, [...]. Terceiro lugar: odeio que me façam de coitadinha, não suporto, não suporto e não suporto, sou dv, sou, sou cega, sou, mas ceguinha, coitadinha, eu não sou... sou o que sou mas jamais serei uma coitadinha. Quarto lugar: não suporto ficar sem fazer nada, da sono. Quinto lugar: matemática. [...] (RELENA).

Relena nasceu em 08 de dezembro de 1998, em Resplendor, Minas Gerais, com glaucoma congênito⁴¹ e sua deficiência foi diagnosticada no momento de seu nascimento, pelo pediatra. No dia seguinte, foi encaminhada ao oftalmologista. Após fazer exames como ultrassonografia, fundo de olho, entre outros, para fins de diagnóstico, Relena passou por seis cirurgias, assim descritas por ela:

A primeira foi com sete semanas, a segunda foi com sete meses, a terceira com três anos e alguns meses, a quarta eu tinha de 5 para 6 anos, eu fiz cirurgia no dia 2 de dezembro e fiz 6 anos no dia 08. A quarta cirurgia foi o transplante de córnea. A outra foi com 06 anos, fiz em janeiro e ainda tive uma cortagem de pontos que eu fiz no mesmo mês, em janeiro. Não foi exatamente uma cirurgia, foi uma cortagem de pontos. A última cirurgia foi para controlar o glaucoma, porque eu não tinha canal lacrimal, aí eu chorava tremendo o olho e por isso não saía água e não abaixava pressão do olho. **Como era antes da cirurgia de transplante?** Eu via vultos, não distinguia muita coisa (RELENA).

Relena sempre frequentou escolas:

A primeira escolinha que eu fui foi em Resplendor, não lembro o nome, era período integral, depois fui para outra escola em Resplendor também, depois eu vim para cá, pra Escola Portas Entreabertas com dois anos e

daí é lançado uma animação que se denomina anime, *obs, se le animê* [...]” (RELENA).

⁴¹O glaucoma congênito ainda é um dos maiores vilões da cegueira infantil, responsável por 10% dos casos. De natureza hereditária a doença é provocada pelo mal desenvolvimento ocular que, se não descoberto precocemente, pode ocasionar a morte do nervo ótico. De maneira geral, descobre-se o glaucoma logo após o parto, através de exames minuciosos efetuados pelos oftalmologistas. Mas como esse cuidado nem sempre acontece, é importante que os pais fiquem atentos, se houver casos semelhantes na família. O que causa o glaucoma congênito? Nos primeiros meses de gestação existe uma membrana impermeável, na parte frontal do globo, antes do íris, que deve ser absorvida naturalmente até o sétimo mês de gravidez. Por causa ainda desconhecidas, quando isso não ocorre, o fluido que mantém a pressão intra-ocular (humor aquoso) não escoar pela corrente sanguínea e as consequências são graves: a pressão interna do olho aumenta. Não ocorrendo atendimento de urgência, a cegueira será inevitável em muito pouco tempo. A indicação para esses casos é uma cirurgia delicada que remove a membrana e libera o escoamento do humor aquoso, reduzindo a pressão aos níveis normais. Os sintomas iniciais aparecem geralmente no primeiro ano de vida e se caracteriza pela fotofobia (desconforto com luminosidade), lacrimejar constante e aumento do tamanho do olho, formando o que se denomina olho de boi. Esses sinais são acompanhados por dores locais que levam a criança à irritabilidade e inquietação, demonstradas por movimentos de cabeça contra o travesseiro e esfregação das mãos sobre os olhos. Apesar de o glaucoma congênito ser curável, quando descoberto a tempo, é também um dos tipos que cega mais rapidamente (CENTRO ÓTICO MIGUEL GIANNINI, 2012).

também frequentei uma creche no meu bairro aqui em Colatina (RELENA).

As observações realizadas indiciam que, no contexto escolar, Relena é uma adolescente muito feliz e raríssimos são os dias em que apresenta traços de desânimo. Apesar de assumir não gostar de inglês e ter dificuldade com a escrita, durante as aulas se empenha em realizar as atividades e sempre procura ficar atenta às explicações, mas como é comum a turma desconcentrar-se com as conversas paralelas, Relena não foge à regra. Sempre que a professora senta ao seu lado para explicar as atividades e realizá-las com ela, Relena apresenta-se muito atenta e empenhada.

Como já mencionado anteriormente, Relena adora cantar e por isso sempre é convidada a participar de eventos para fazer apresentações musicais. No mês de agosto participou de um evento em outra escola, cantando a música “pássaro de fogo” juntamente com um colega que tocou. Ao se apresentar Relena disse que sentiu “uma forte emoção, uma energia muita legal...”. É muito interessante observar Relena interagindo com outras pessoas por meio da música, pois ela se doa nesse processo, age tão naturalmente que tenho a impressão que ela nasceu para o palco.

Após conhecer um pouco da Relena, descrevo Rosali, a professora de inglês. Rosali é licenciada em Letras – Português/inglês e literatura pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Colatina-ES e atua como docente desde 2007. Possui especialização em gestão, supervisão e orientação escolar e no momento está se especializando na área de linguística. A princípio queria atuar na disciplina de português, pois não tinha muita afinidade com o inglês. Entretanto, a necessidade de trabalhar e ao mesmo tempo a de cumprir estágio na área de educação conduziram-na a lecionar inglês na rede municipal de ensino. Desde então, Rosali trabalha com a língua inglesa e, de acordo com ela, “não me vejo trabalhando em outra área, só mesmo se não tiver como trabalhar com inglês, aí eu trabalho com português” (ROSALI).

Rosali é docente designação temporária pela rede estadual e atua em duas escolas:

nos anos finais do ensino fundamental na escola onde desenvolvi a pesquisa e ensino médio em outra escola da rede estadual. De acordo com suas informações a rede estadual fornece preparação para o processo de inclusão, entretanto apenas essa formação não é suficiente para que tal processo aconteça plenamente.

Há necessidade de fazer um trabalho com os alunos e com toda a equipe escolar, assim como de fornecer apoio didático-pedagógico para o professor da sala comum, pois às vezes faltam informações suficientes sobre as necessidades específicas ocasionadas pela deficiência, para que o processo de ensino e aprendizagem seja acessível aos alunos incluídos na sala comum (ROSALI).

De acordo com as observações e entrevistas, foi possível perceber que apesar de não possuir formação específica na área de educação especial, a professora demonstra-se muito empenhada em proporcionar à Relena uma aprendizagem significativa, melhor dizendo, não só à Relena, mas à turma como um todo. Faz diversas tentativas para que os alunos entendam o conteúdo e para isso durante as aulas traz exemplos práticos e metáforas interessantes para explicar temas mais complicados de modo a amenizar/sanar as dificuldades de compreensão apresentadas pela turma.

Para apresentar a professora especializada responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos⁴² da escola e a cuidadora, tratarei sobre alguns aspectos legais desse atendimento. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (p. 10).

Ainda de acordo com essa política o AEE “[...] deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 10) e deve ser organizado de forma a “[...] apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória

⁴² Conforme Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, art. 1, § 3º “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p.10) e deve diferenciar-se das atividades de sala de aula comum, não substituir a escolarização e ser realizado

[...] mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11).

Além disso, está previsto que

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.11).

Sendo assim, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011) trazem como objetivo do AEE o provimento de

[...] condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16).

Esse documento também define que o AEE deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, pela via “[...] da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos. [...] os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16) e suas atribuições estão assim definidas nas diretrizes estaduais:

- Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular, por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
- Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações

curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;

- Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências Regionais de Educação;
- Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;
- Responsabilizar-se, juntamente com a escola, pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU/SRE e pelo censo escolar (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.18).

Com o intuito de promover uma educação para todos e assegurar o processo de inclusão escolar, bem como ações que promovam mudanças no processo educativo, as diretrizes estaduais colocam como encargo da Secretaria de Estado da Educação nas diferentes instâncias estaduais algumas medidas. Dentre elas destaco as que estão diretamente ligadas ao AEE:

Garantir, nas escolas estaduais que possuem salas de recursos, professor especializado que atue, prioritariamente, nos dois turnos, sendo 50 % da carga horária no atendimento educacional especializado, em salas de recursos, no contraturno, 20 % da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região. A SEDU deverá também criar parâmetros de diferenciação no número de docentes na escola em que houver alunos com deficiência matriculados, garantindo, na organização escolar, as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de cuidador aos alunos com necessidades de apoio no cotidiano escolar, nas atividades de higienização, alimentação e locomoção (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

Sob tal perspectiva, trago a descrição da professora especializada do AEE, tomando por base entrevista realizada em julho de 2012. Ao falar de sua formação e de seu trabalho Magali assim descreve:

Bem eu terminei o segundo grau em 1985, sempre tive medo de prestar um vestibular, para mim era um bicho papão. Comecei a lecionar em 1987 contratada do estado, comecei na roça, fiquei na roça bastante tempo. Depois houve a municipalização aí a prefeitura pegou as escolinhas da roça, e eu tive que vir para Colatina me localizei aqui na Escola Portas Entreabertas no ano de 1998 por dois anos, fiquei aqui no ano de 1998 e 1999, fiquei excedente, eu era P1, só com o ensino médio, ai fui pra outra escola estadual de 2000 até 2007 e nesse tempo surgiu a oportunidade para quem era professor efetivo do estado fizesse um vestibular para entrar na UFES que é o CREAD, eu fiz passei e entrei na terceira etapa, comecei em 2003 pedagogia e me formei em dezembro de 2007, aí em março de 2007 eu vim para a escola Portas Entreabertas de novo, porque houve um problema lá na outra escola comigo eu precisei vir para cá, graças a Deus aqui foi uma benção, encontrei a professora Maria que me incentivou ir para Vitória fazer um curso de alfabetização braille eu, a principio. fiquei com medo, porque tudo que eu tinha que começar a fazer me barrava, mas fui fiquei lá três semanas e fiz o curso de alfabetização braille. Nesse meio tempo eu estava de licença maternidade pois eu tive um bebê depois de

uma certa idade. Voltei da licença já aqui na sala de recursos, aí tinha a professora Maria que me ajudava a mexer nos notebooks, porque eu não tinha noção de informática, porque eu sempre trabalhei em sala de aula, não tinha computador em casa, então ficava assim bem... não tinha noção de nada, não domino ainda tudo, claro que não, sou leiga, mas do que eu era aprendi bastante. Ai a Maria aposentou e eu continuei. Todo ano tenho que me localizar porque eu sou efetiva no estado mas não tenho cadeira. E esse ano como diminui o número de alunos, só ficou a Relena e o Marcos, eu atendo em três escolas que a minha chefe falou que era pouco para 25 horas, eu tive que pegar outras escolas, aí eu atendo um aluno na escola Angel e um no Céu, que é o supletivo. Todos têm deficiência visual, porque todos os alunos que eu trabalho tem que ter deficiência visual. Porque se não, não é para mim. Depois do curso de alfabetização em braille em 2008 eu fiz também transcrição de braille em 2009, mas não aprendi muita coisa não. Achei muito difícil, foi muito puxado e graças a Deus eu nunca precisei fazer trabalhos para criança que não enxerga totalmente. Ano passado eu recebi uma aluninha, mas era pequenininha e tinha outros problemas, então não precisei mexer com isso, mas se eu tivesse que mexer com isso eu ia encontrar dificuldades sim. Tenho que aprender essa parte, se eu encontrar alunos para fazer esse tipo de trabalho (MAGALI).

Portanto, verificamos que a professora especializada que atende aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, encontra-se na escola no turno matutino e atende às terças e quintas-feiras na sala de recursos e completa sua carga horária às sextas-feiras assistindo uma aula da Relena, normalmente o primeiro horário e uma aula na sala do Marcos. Às terças atende ao Marcos, um aluno com deficiência múltipla e às quintas atende a Relena, entretanto tive dificuldade em conseguir me aproximar dela, pois todas as vezes que marcava com ela, chegava na escola e recebia o recado de que ela não se encontrava, por diversos motivos. Foi por meio de muita insistência e chegando de forma surpresa que consegui conversar com ela no mês de julho.

Outra pessoa que também está relacionada ao atendimento educacional especializado é a cuidadora que de acordo com a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), bem como a Resolução CEE/ES nº 2.152/2010 deve atuar no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene, locomoção entre outros que exijam auxílio constante no dia-a-dia escolar.

Na escola Portas Entreabertas, a cuidadora fica responsável pelos alunos com dificuldade de locomoção, e por todos aqueles que apresentam necessidades

específicas. Ela os ajuda a ir ao banheiro, tomar água e locomover-se pela escola, além de conduzi-los ao transporte escolar e tomar conta deles na hora do recreio, aulas vagas e enquanto aguardam o atendimento na sala de recursos no contra turno.

5.3 A DEFICIÊNCIA VISUAL E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO DE RELENA

Imaginar a cegueira como o estado de uma permanência constante na escuridão em que nada se vê significa julgar o cego do ponto de vista de quem enxerga (VIGOTSKI, 1997, p. 385).

Nesta perspectiva, trago Relena como sujeito que se constitui sócio-historicamente e que carrega consigo as marcas de seu meio, das múltiplas vozes que lhe possibilitaram constituir sua forma humana, “[...] na qual a palavra 'humana' traduz a síntese da relação natureza e cultura” (PINO, 2005, p. 35). Portanto, neste tópico serão resgatadas as falas dos sujeitos da pesquisa obtidas via entrevista semi-estruturada, as informações registradas no diário de campo e nos textos escritos, solicitados pela pesquisadora, no intuito de apresentar, em cenas, a constituição sócio-histórica de Relena.

Cena 1 – Ser ou não ser cega... Implicações na constituição da subjetividade e nas práticas pedagógicas

Dentro do misto terminológico apresentado no capítulo 3, Relena é tida na escola como baixa visão⁴³, pois ela não utiliza o braille para realizar as atividades de leitura⁴⁴ e escrita, critério tomado nos documentos nacionais para definição da cegueira. Entretanto, durante as observações foi possível constatar que ela não lê

⁴³ De acordo com os documentos nacionais, dentre eles, destaco Brasil (2001, 2006b), dentre outros, “[...] o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita” (BRASIL, 2001, p. 35).

⁴⁴ Ao tratar de atividades de leitura e do emprego do verbo ler, vale ressaltar que Relena realiza tais práticas, na maioria das vezes, via leitor de tela, pois de acordo com ela, mesmo que ela consiga fazer a leitura de fontes bem ampliadas, ela evita fazer para não ocasionar complicações na sua visão. Portanto, o emprego do verbo ler refere-se à leitura via leitor de tela. Da mesma forma, o emprego do verbo ver não está ligado diretamente ao sentido da visão, mas sim ao ato de conhecer, de apreender os conceitos/conhecimentos, pois de acordo com Vigotski (2007), o sujeito percebe o mundo não somente através dos olhos, mas por diversas outros vias e, principalmente, pela linguagem, pois “[...] o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo de sentido e significado” (p. 24).

nada do que os professores escrevem no quadro, ou nas tarefas impressas e por isso não copia e não realiza as atividades sozinha.

Apesar de Relena afirmar que,

eu escrevo tudo, eu domino muito a escrita, eu não tenho problemas com a escrita, eu reconheço as letras, eu conheço os traços delas, eu escrevo direitinho. Eu só evito de escrever porque eu sinto muita dor, porque eu tive edema de córnea, então eu sinto muita dor de cabeça, mas eu ... igual se você me der uma canetinha e um papel eu escrevo tudo. Claro que minha letra não é perfeita, né, mas...eu domino,

foi possível perceber que tem a escrita e a leitura via computador, e como ela não disponibiliza de um em sala de aula, ela não participa de algumas atividades, como por exemplo, quando a professora está passando matéria/atividades no quadro, Relena necessita de que alguém a situe ou então fica sem saber o que está acontecendo.

De acordo com as informações da mãe, Relena é baixa visão com uma acuidade visual de 10/200, o que a coloca em situação de dificuldade para ler textos e reconhecer objetos que estejam mais distantes dela, conforme Relena relata durante uma entrevista

A que distância você precisa que os objetos estejam para você percebê-los?⁴⁵ Ihh, nossa, bem pertinho, o mais perto possível, praticamente colado no meu rosto. Na verdade nem tanto, eu tô exagerando. Se for um objeto pequeno tem que ser bem pertinho mesmo, agora se for grande pode ser mais distante. Agora se for longe como daqui lá na janela (aproximadamente dois metros) e tiver alguma coisa na janela que não for grande o suficiente para eu ver, eu não vejo. Eu vejo que tem alguma coisa, mas não distingo o que que é. Eu vejo que tem uma janela, uma persiana, eu acho que é uma persiana, não dá prá ver direitinho se é, meio branca ou bege, mais ou menos assim, mas não dá prá distinguir se tem alguma outra coisa ali, se tiver eu não estou vendo. **As estantes você está vendo?** Dá prá ver que tem coisa ali, mas não dá prá saber o que é. Eu acho que é uma estante, tem coisa ali, mas não dá para ver o que que é (havia livros, fitas de vídeo, globo, materiais táteis, caixas coloridas com o material). **E texto?** O texto é praticamente pertinho do meu rosto, mas eu procuro não ler, porque eu tenho edema de córnea, então ele puxa muito a minha visão, e eu procuro não forçar porque eu sinto muita dor de cabeça, e se eu sinto muita dor de cabeça meu olho incha e a pressão do olho sobe, e se ela subir demais eu vou ter que fazer outro transplante de córnea. Então eu procuro não ler muito, mas eu leio (RELENA).

Esse relato de Relena aponta a dificuldade que ela tem em perceber as coisas que não estejam ao alcance de seu campo visual, bem como a construção de conceitos/imagens a partir das experiências vivenciadas via linguagem dos videntes.

⁴⁵ As perguntas em negrito durante as transcrições, referem-se às falas/perguntas da pesquisadora.

É perceptível que ela se apropria de conceitos mediados pela interação com os videntes, pois ela percebe que há uma janela e algo além dela, sua experiência a permite dizer que “eu acho que é uma persiana [...] eu acho que é uma estante, tem coisa ali, mas não dá pra ver o que que é”, essas falas indiciam que os conceitos de janela, persiana, estante foram construídos na experiência de Relena pela mediação da linguagem dos videntes, ou seja, na interação com o outro Relena se apropria de conceitos e assim se apropria do conhecimento.

Tal fato ratifica a importância da interação com o meio, com o outro, da mediação da linguagem pois apesar da visão ser um dos sentidos mais importantes e usados para a apropriação/apreensão do mundo que nos cerca, não é a única forma de vê-lo/entendê-lo. Estimular os sentidos remanescentes, proporcionar ao deficiente visual experiências com o outro e utilizar a linguagem para que ele possa entender o contexto, o sentido dessas experiências, são formas de impulsionar o aprendizado desse sujeito e assim permitir que ele se desenvolva e se constitua enquanto ser humano, sócio-histórico.

O que significa dizer que a interação estabelecida e mediada pelo outro via linguagem pode proporcionar ao deficiente visual a possibilidade de se apropriar de conceitos, agregando-lhe sentidos de acordo com as experiências vividas, pois o que pode privar o sujeito com deficiência visual de constituir-se e construir conhecimentos não é a ausência da visão, mas sim a ausência de experiências mediadas pelo outro, a ausência da interação verbal, enfim, como qualquer ser humano que seja privado da convivência social, da interação com o outro, estará privado de seu segundo nascimento, o nascimento cultural/social.

Conforme Pino (2005, p. 167),

o nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro, [...]. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. Mas apropriar-se do mundo da cultura – ou seja, o desenvolvimento cultural – é algo muito diferente de desenvolver as funções biológicas, o que, em si mesmo e dentro de certos limites, é obra da criança. O desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação do outro. Nisto ninguém é totalmente auto-

suficiente a ponto de poder prescindir do Outro. Essa é a grande diferença que existe entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural e que me permite pensar na existência de um duplo nascimento, por mais estranha que possa soar esta expressão; [...].

Dessa forma, ao trazer a problemática de localizar o sujeito cego, não tenho por intenção atribuir demasiada importância para a classificação da deficiência visual, mas sim para as implicações que isso causa nas práticas pedagógicas, pois quando cheguei à escola e fui apresentar minha pesquisa para alguns professores eles disseram “essa menina não é baixa visão?! Bem que eu percebi que ela não faz nada na sala de aula. Eu sempre tratei ela como baixa visão” (PROFESSORA DE HISTÓRIA) e na constituição enquanto ser humano sócio-histórico-cultural.

Tal situação faz com que a dificuldade de perceber Relena como um sujeito que necessita de que lhe sejam disponibilizados outros meios para que apreenda o mundo que a cerca perpassa por outros empecilhos, como por exemplo, a não disponibilização de um computador ou de conteúdo em formato de arquivo txt ou doc⁴⁶ que facilitam a leitura via leitores/ledores⁴⁷ de texto, o despreparo de professores e até mesmo do pedagogo, e porque não dizer, da equipe pedagógica, para perceber/entender as necessidades de Relena que vão além da classificação da deficiência e implicam diretamente na sua aprendizagem.

Tais percepções põe em foco o que nos aponta Rodrigues (2003, p. 16), quando salienta que

[...] a escola não dará uma resposta adequada a essa diversidade de

⁴⁶ Formato de arquivo é a forma usada por determinada aplicação computacional reconhecer os dados gerados por ela. Cada aplicativo tem um formato específico, padronizado ou não para que possa tratar as informações contidas no arquivo gerado. O formato .txt refere-se à arquivos de texto comuns e o .doc à arquivos de texto do programa *Microsoft Word*. Esses dois formatos podem ser lidos pelos leitores de texto.

⁴⁷A palavra ledor é sinônimo de leitor. Ledor: expressão habitual utilizada para denominar as pessoas que leem em voz alta para o outro que não enxerga. Leitor cego: aqueles que escutam as leituras feitas em voz alta. Existem os ledores que emprestam a voz para a gravação de livros falados em fita cassete ou CD, para compor as audiotecas de instituições com estrutura de publicação para distribuição e comercialização e para acervos particulares. Já os ledores voluntários, atuam como doadores de vozes, leitores de textos selecionados pelos deficientes visuais. Ainda em relação à tecnologia disponível para a realização da leitura pelos cegos, os softwares de voz, que funcionam como ledores digitais, propiciam uma auto-suficiência para o cego nas interações com o texto. Esclarecemos que a diferença básica entre um sintetizador de voz e um programa ledor de telas, é que esse último vasculha a tela do computador, atrás das informações e envia-as para o sintetizador de voz que pode reproduzi-las em voz alta, para uma pessoa com deficiência visual que esteja utilizando um micro-computador com alto falantes ou fones de ouvido (SILVA, 2012a/b).

necessidades se não forem devidamente equacionados os seguintes aspectos: 1) necessidade de um currículo suficientemente global e flexível, de modo que todas as necessidades de todos os alunos possam encontrar nele resposta adequada; 2) dotação das escolas com recursos contínuos (físicos, pedagógicos, didáticos, humanos), para atender às constantes necessidades dos alunos e proporcionar efetivo acesso ao currículo; 3) diagnóstico sistemático e adequado das características e necessidades dos alunos, com particular ênfase em eventuais desajustes entre a situação proposta e os estilos de aprender, de molde a servir de base e fundamento a propostas curriculares e metodológicas, bem como a ajustamentos no decorrer do próprio processo ensino-aprendizagem; 4) criação de equipes multidisciplinares de apoio ao professor de ensino regular, o qual deve, no entanto, continuar a ser o centro de todo o processo decisional e de ensino-aprendizagem; 5) apoio apropriado à inovação, à mudança das práticas, à revolução nas mentalidades e ao desenvolvimento profissional dos professores.

O que significa dizer que cada aluno precisa (e tem direito) encontrar na escola os meios/recursos necessários e adequados que lhe possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades via percursos individualizados de aprendizagem que respeitem/considerem os ritmos e características próprias, tendo em vista que a classe homogênea, em que todos aprendiam/aprendem as mesmas coisas, de um mesmo jeito, num mesmo ritmo e com recursos didáticos idênticos nunca foi uma existência real, apesar de sua existência ideal. É preciso perceber a sala de aula como *locus* da heterogeneidade (como sempre foi), na qual os alunos e suas mais diversas e variadas competências, possibilidades e desafios possam ser entendidos como o pretexto e o contexto da própria definição e organização do processo de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2003).

Retomando o aspecto das implicações da classificação da deficiência visual na constituição de Relena, é possível constatar que mesmo para ela o termo cegueira não está bem definido, pois ao ser questionada pela pesquisadora como se percebe cega, Relena respondeu, após certo embaraçamento e pausa,

Cega sem nenhuma visão? Eu acho que eu não **sentiria** assim ruim, o único problema é que eu não **ia** poder ver as coisas que eu gosto, por exemplo, assistir televisão, vê vídeo na internet, mas assim, eu não **ficaria** tão brava, eu não **ficaria** aquela pessoa depressiva não (grifo meu).

Ao mesmo tempo que em outra situação, ao descrever as coisas das quais não gosta, ela traz “[...] odeio que me façam de coitadinha, não suporto, não suporto e não suporto, sou dv, sou cega sou, mais ceguinha, coitadinha eu não sou [...]”. Tais situações, entre outras que serão relatadas ao longo deste texto, permitem perceber

que a cegueira para Relena não é tomada como uma patologia, ela só a percebe, secundariamente, como resultado da experiência social, ou seja, a definição de deficiência é tomada a partir de uma definição social (VIGOTSKI, 2007).

Tais situações nos apontam que, como afirma Vigotski (1997, p. 61) “[...] a cegueira ou a surdez, como feitos psicológicos, não existem para o próprio cego ou para o surdo. [...] os cegos não sentem diretamente sua cegueira”, portanto quando estamos diante de um deficiente visual, cego ou baixa visão, não é a sua deficiência em si que deve orientar a sua educação, mas suas possibilidades enquanto ser humano constituído sócio-historicamente.

Outro ponto interessante das falas de Relena é quando ela traz alguns conceitos, generalizações acerca do deficiente visual e seus desafios no processo de ensino e aprendizagem, construídas a partir de suas interações, que de acordo com Bakhtin (2002) são consideradas como um produto social e todos os seus elementos resultam em uma consciência que não é uma consciência individual, mas uma consciência de classe,

Antes de mais nada peço que perdoe meus erros de português se houver algum aqui, estou tentando melhorar isso mais essa é uma **característica de todo dv** [...] (ao falar da dificuldade de matemática) na verdade isso é dificuldade **de todo deficiente visual** é no geral, [...] você pode pegar **qualquer deficiente visual**, a dificuldade dele vai ser em matemática (grifo meu) (RELENA).

As palavras de Relena, tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que servem como trama nas relações sociais que estabelece, apresentam sua “atividade mental do eu” constituída na “atividade mental do nós”, ou seja, “[...] o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente da orientação social dessa expressão. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN, 2002, p. 111).

Nesse sentido, percebi que as vozes que atravessaram/atravessam o processo de constituição da subjetividade de Relena lhe proporcionaram trilhar um caminho de superações e realizações ao invés de um caminho de lamentações, pois de acordo com Relena “[...] tem muito DV que aproveita que é DV para ficar em casa, não

trabalha nem nada. [...] Pra mim, eu me divirto muito mais sendo DV do que sendo vidente. Eu acho que a DV não é um defeito e sim uma qualidade”; ao mesmo tempo, tais vozes possibilitaram a constituição de um “eu” genérico para algumas situações, por exemplo, na questão dos “erros de português” e da dificuldade em matemática, as quais ela coloca como sendo características de “todo deficiente visual”.

Também constatei na entrevista com a mãe de Relena que o foco em suas possibilidades e na superação de possíveis limitações guiaram/guam o processo de educação e convivência familiar, lançando Relena para a convivência social, enfatizando a importância das relações sociais como

[...] fundantes não só nos primeiros anos de vida como também ao longo de toda a vida, mantendo-se continuamente como arena e motor do processo de desenvolvimento. Dessa forma, entende-se que, desde o início da vida, as relações são construídas a partir das “inter-ações”, isto é, de ações partilhadas e interdependentes. Essas ações se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo(s) outro(s) e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições, dentro de contextos específicos (ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 24-25).

Ao descrever Relena e a sua vida cotidiana, a mãe traz elementos que indiciam uma prática pautada na valorização das possibilidades de Relena e no impulso destas.

A Relena tem uma vida normal, anda por toda a casa, **faz tudo o que as outras pessoas fazem** e o que ela mais gosta de fazer é entrar na internet para conversar com os amigos, ouvir música e ler⁴⁸ livros que ela mesma baixa. Ela tem um relacionamento social normal, tem muitos amigos, vai à festas, baile e a todos os eventos que é convidada. **Ela é trabalhada desde que nasceu e hoje não há nada que a abale sobre sua deficiência**, ela tem sua parte intelectual preservada (MÃE DE RELENA, grifo meu).

As palavras da mãe de Relena nos remetem ao que Vigotski dizia sobre a compensação social, “[...] assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências do ser social” (1997, p. 45), o que significa dizer que não é a cegueira em si que torna um sujeito deficiente, isso acontece apenas em certas condições sociais, ou seja, a deficiência é um signo da diferença entre a conduta do cego e a

⁴⁸ A leitura dos textos acontece via leitor de texto e tela.

conduta dos outros (VIGOTSKI, 1997).

Percebe-se em Relena que a deficiência visual não lhe impede de tecer suas relações e constituir-se um ser cultural por meio delas e ao ser perguntada sobre a relação com videntes, Relena diz “[...] se um DV convive só com DV ele não vai aprender a trabalhar do lado de fora, não vai saber andar, não vai saber fazer praticamente nada, então ele tem que ter esse convívio”, o que ratifica a importância da inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que

ao agirem, as pessoas dialogicamente transformam seus parceiros de interações e são por eles transformadas, assim como se modificam as funções psicológicas que lhes dão suporte, remodelando seus propósitos e abrindo-lhes novas possibilidades de ação, interação e desenvolvimento (OLIVEIRA, 1988, 1995; OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 1993 *apud* ROSSETTI-FERREIRA *et al*, 2004, p. 25).

Nas conversas/entrevistas com Relena e nas observações realizadas foi possível identificar que ela fez algumas escolhas partindo de uma concepção que a deficiência não a limita e sim a impulsiona para a realização de atividades sociais. Apesar de ter vivido uma infância cheia de limitações devido às cirurgias que realizou nesta fase de sua vida, Relena sempre buscou/busca viver intensamente seus momentos e encara suas dificuldades/desafios sem ficar se lamentando pelo que ainda não tem possibilidade de realizar plenamente. Ao ser indagada sobre os desafios e a questão do preconceito, ela responde,

Na minha família não, porque eles sempre conviveram com isso, alguns familiares tem DV e por isso eles não têm motivo para ter preconceito. Mas tem muita gente que tem, assim nas ruas **e até mesmo na escola**. Eu lembro que quando eu tava na primeira série, tinha uma criança que passava perto de mim e falava assim, 'aí tadinha ela é cega' e me doía muito, porque eu não gosto que tenham pena de mim, eu não gosto que me chamem de coitadinha, eu gosto de **ser tratada como uma pessoa normal**. Claro que eu não vou tá ali copiando do quadro, não posso ficar correndo pra lá e prá cá toda hora, mas assim **eu tento levar a vida o mais normal possível**. (grifo meu)

Ao apontar que 'até mesmo na escola' ela sentiu uma relação de preconceito nos remete à concepção que Relena tinha/tem deste contexto, o que nos propõe uma reflexão acerca da função da escola na constituição dos sujeitos como seres sociais, culturais, humanos, tendo em vista que, de acordo com Rossetti-Ferreira *et al* (2004, p. 26) “os processos de desenvolvimento das pessoas encontram-se situados em contextos cultural e socialmente regulados”.

Nesse sentido, percebi que Relena não se abalou com a visão de 'coitadinha' que certos colegas apresentavam. Segundo ela, sua convivência com os colegas somente foi estabelecida de forma respeitosa a partir da 4ª série, e se fortaleceu nas possibilidades dadas pelo contexto familiar, no qual Relena destaca a importância do posicionamento de sua família para com suas condições físicas apresentadas “a minha família é uma coisa maravilhosa, porque eu sempre contei com eles. Nem toda a família tá aqui no estado, mas sempre mantemos contato e todos aceitam o fato de eu ser DV”. Apesar de seu pai não viver no mesmo estado, Relena nos conta que ele é muito presente e se importa com seu desenvolvimento, pois está sempre em contato para saber como as coisas estão e incentivando-a para realizar seus sonhos, dentre eles, o de ser cantora.

Ele (pai) sempre vem aqui, é claro que ele não vem todo fim de semana, vem de mês em mês, eu sempre converso com ele por telefone. E assim, mês passado ele veio lá em casa, fez uma visitinha de médico, porque ele tava cansado, aí passou lá só para me dar um beijo, um abraço, eu tomei, a benção, porque eu sempre tomo a benção quando ele vai lá em casa. E assim a gente tá sempre conversando, quando não é por telefone, agora ele não tá mexendo muito no e-mail porque eu acho que ele tá sem computador. O meu note era dele, aí ele me deu porque eu tava sem. Só tinha um computador lá em casa, aí eu não tava mexendo, porque eu não gosto de computador prefiro o note. Ah, sim, o gravador que eu tava te falando antes, foi ele que me deu também, prá gravar músicas, porque ele me deu uma caixa de som, aí a gente tava lá em casa cantando, brincando mesmo, aí ele gravou umas músicas. Ele, minha mãe e meu avô são os que mais estão me ajudando nessa parte assim, da música. Meu pai mesmo falou que o sonho dele é me ver gravando um DVD, e meu sonho também é gravar um (RELENA).

A partir destas falas podemos perceber que o contexto familiar no qual Relena se insere lhe proporcionou/proporciona o desenvolvimento de suas habilidades/competências sem normalizar o fato dela ser deficiente visual e ao mesmo tempo dando-lhe condições para que ela faça suas próprias escolhas, como por exemplo, o alfabeto braille, o que permite dizer que “[...] o comportamento dos cegos é organizado como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais” (VIGOTSKI, 2010, p. 382), utilizando para isso outras vias.

Vigotski (2010) aponta que o uso de tais vias deve ter como objetivo final a inclusão do cego à experiência social das demais pessoas, e que essa inclusão pode ser alcançada

[...] quando aproximamos o máximo possível os sistemas das estimulações

condicionadas dos cegos aos sistemas sociais de convívio universalmente aceitos. E embora o alfabeto braille seja o mais econômico e adequado do ponto de vista psicológico, não podemos reconhecê-lo como adequado uma vez que separa o cego da massa geral das pessoas (p. 384).

De acordo com o autor, o alfabeto braille, uma das vias utilizadas na educação dos cegos, não proporciona uma ampla comunicação dos cegos com os videntes ficando essa restrita ao mundo dos deficientes visuais e tradutores do braille. Ainda segundo Vigotski (2010) todas as nossas ações devem ser guiadas no intuito de ampliar e ligar a experiência do cego à experiência social da humanidade, tendo em vista que as deficiências refletem bem mais a “[...] situação social em que se desenvolveu e educou-se o cego do que a estrutura interior de sua personalidade” (p. 385).

Através das cenas aqui contadas, percebemos a importância das relações interpessoais, pois como enfatiza Bakhtin (2002), as palavras que pronunciamos ou escutamos, estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. Nesse sentido, as falas destacadas mostram que o sujeito pode refletir um discurso que é caracterizado por verdades, mitos, coisas boas ou más, mas que representam o seu cotidiano.

Nesse perspectiva, quando se pensa no papel das relações interpessoais para o processo de inclusão, as situações aqui relatadas sugerem que o modo como o sujeito deficiente se vê está associado ao modo como o discurso acerca da deficiência é vivenciado. Remetendo ao pensamento vigotskiano, o outro desempenha papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo no contexto social, uma vez que, segundo Vigotski (2010, p. 35), “[...] a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”.

Endossa essa perspectiva Drago (2005, p. 140), ao apontar que

o processo de construção da identidade do ser humano está em profunda consonância com a heterogeneidade da sociedade, pelo fato de que, concordando com Vygotsky, a criança é ser social produtor, possuidor e reprodutor de história, cultura, conhecimento e aprendizado em constante crescimento social e psicológico que caminha para a transformação de um ser ao mesmo tempo coletivo e individual. Coletivo por fazer parte de um certo grupo social micro ou como parte da humanidade numa visão mais macrossocial, e individual por possuir suas características próprias, sua

identidade, seus gostos, anseios e desejos íntimos.

A partir do que foi discutido, no subcapítulo seguinte trago o processo de inclusão de Relena na escola Portas Entreabertas, enfocando as relações estabelecidas e as concepções de inclusão apontadas nas práticas pedagógicas no dia a dia escolar com o intuito de apresentar/pontuar algumas situações que contracenam no processo de ensino e aprendizagem de Relena.

5.4 A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NA ESCOLA PORTAS ENTREABERTAS

Numa abordagem de atenção à diversidade, igualdade significa respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, ou seja, pretende-se o desenvolvimento ótimo das potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem e no respeito de ritmos e características próprias (RODRIGUES, 2003, p.14).

Partindo do pressuposto de que incluir vai muito além do que uma cadeira a mais na sala de aula, como salientam Stainback e Stainback (1999), Ferreira e Ferreira (2004), Oliveira (2004), Ribeiro e Baumel (2003), Silva (2008), Magalhães (2011), dentre outros, ou seja, que o processo de inclusão tende a beneficiar a todos os envolvidos no processo educacional, sejam eles alunos que “[...] apresentem algum tipo de deficiência, alunos que não são 'enquadrados' como deficientes, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasionam seu fracasso escolar, por exemplo (MAGALHÃES, 2011, p.22), bem como profissionais da educação, pais, amigos, dentre outros, cabem algumas considerações acerca do processo inclusivo implementado na escola observada.

Sob tal perspectiva, este subcapítulo apresenta, à luz do referencial teórico adotado para este estudo, bem como, dos dados coletados nas observações da rotina da escola, nas falas corriqueiras do contexto escolar, nas entrevistas e no discurso legal estadual e nacional, como tem acontecido a inclusão na prática pedagógica da escola Portas Entreabertas. Dessa forma, este tópico se apresenta subdividido em duas cenas que abarcam o trabalho pedagógico desenvolvido tendo em vista o processo inclusivo implementado pela Rede Estadual de Educação, com base na legislação nacional e as relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional e sua importância para a inclusão.

Cena 2 – A inclusão na Escola Portas Entreabertas – do legal ao vivenciado

Com a ausência de pessoas que orientassem o processo educacional na escola, cada professor escolheu seu próprio rumo e, às vezes, em pequenos grupos compartilhavam experiências e buscavam caminhos a serem trilhados juntos, mas mesmo assim, era possível perceber a fragmentação das práticas adotadas na escola, como por exemplo, no caso de Relena, apenas o professor de ciências fornecia a ela o material didático em arquivo de texto para que ela pudesse copiar em seu notebook e assim, ter conhecimento da matéria, via leitor de tela, outros forneciam cópias impressas em fonte tamanho 12 para que alguém lesse para ela e alguns professores nem conheciam as necessidades/possibilidades para incluir Relena nas aulas.

Tais situações ratificam o que dizem Góes e Laplane (2007, p. 2) sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, quando salienta que

por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. As dificuldades e os desafios postos pela inclusão são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação docente, às questões de infra-estrutura e aos problemas vinculados à especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos [...].

Nessa perspectiva, no que tange ao cotidiano escolar foi possível perceber muitos desafios para propiciar aos alunos, especialmente àqueles com necessidades especiais, a efetiva participação nas atividades diárias. Uma constatação disso é o fato de Relena, bem como Marcos e Esmeralda⁴⁹, não participarem de eventos rotineiros da escola, como por exemplo, os alunos formavam fila na hora da entrada e esses alunos permaneciam sentados no refeitório, até que todos os alunos subissem para que eles então pudessem subir. A cuidadora relatou que eles não gostavam de formar fila de entrada e preferiam ficar sentados. Isso acontecia também quando tinha algum evento na quadra, como no dia nacional da oração, a professora de Ensino Religioso preparou um momento de oração para o horário de

⁴⁹ Marcos é um aluno que apresenta paralisia cerebral, déficit de aprendizagem, baixa visão e não se locomove sozinho; Esmeralda possui um problema nos ossos e no sangue, o qual não foi possível identificar, mas foi possível perceber que ela também tem déficit de aprendizagem.

entrada. Todos os alunos se dirigiram para a quadra, exceto Relena, Marcos e Esmeralda que permaneceram sentados nos bancos do refeitório.

Ao perguntar à Relena porque ela não se dirigia à quadra ela respondeu: “eu não ia por vontade própria, porque eu poderia bem ir, mas eu não gosto, não gosto de fila, não gosto dessas coisas, eu costumo ficar sentada mais ouvindo, eu prefiro assim”. Apesar de Relena alegar que era uma escolha sua não participar de tais momentos, pude perceber que a escola não fornecia condições para que eles estivessem presentes e participantes dessas ocasiões, e que provavelmente por isso eles não se sentiam à vontade para estarem lá, inseridos/incluídos entre os colegas.

Tal momento e outras situações presenciadas que serão relatadas ao longo deste capítulo remetem ao fato de que a inclusão deve ir além do papel, deve ser vivenciada e isso requer reflexão acerca das proposições legais que carregam consigo “inovações, em meio à falta de recursos humanos e materiais, e que apresentam, ao lado de proposições pertinentes, ambiguidades e indefinições;” (GÓES, LAPLANE, 2007, p. 3), somando a isso a inconsistência, os desencontros, os embates que se fazem presentes nos discursos que percorrem desde a base legal até os diferentes espaços sociais, dentre eles a escola e mais especificamente a sala de aula, onde se dá (ou pelo menos deveria) a concretização do processo inclusivo.

Não desconsiderando as bases legais nacionais⁵⁰ que guiam o processo educacional, mas com o intuito de focar o processo inclusivo nas práticas escolares vividas e observadas na Escola Portas Entreabertas, destaco neste tópico dois documentos: as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011) e a Projeto Político Pedagógico da Escola Portas Entreabertas (2011). Tais documentos são, nesta cena, colocados em destaque por serem elaborados a partir das diretrizes nacionais e por serem os norteadores para as ações/práticas que guiam o processo

⁵⁰ Ao tratar dos documentos internacionais, nacionais, estaduais e da própria escola não tenho por intenção desmerecer ou questionar sua construção, mas sim problematizar as práticas pedagógicas adotadas e instigar a reflexão acerca da concretização de tais propostas, a fim de possibilitar que seus sujeitos de direito as vivenciam com plenitude no cotidiano escolar.

educacional na rede estadual de ensino e no *lócus* da pesquisa.

Considerando os aspectos já apresentados no capítulo 3 sobre a deficiência e os processos educacionais ao longo da história é possível perceber que

[...] na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos (VIGOTSKI, 2010, p. 75),

o que implica dizer que na construção do processo inclusivo nem sempre as vozes dos sujeitos imbricados nesse processo são as que ecoam com maior força e clareza. A tecitura ideológica representada no aspecto legal, pode não ser a que é vivenciada no cotidiano escolar, conforme nos apontam algumas vozes da escola *Portas Entreabertas*.

A professora Rosali ao ser perguntada pela pesquisadora sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino nos aponta vivências que permitem dizer que muito diálogo, muita reflexão, muitas pesquisas e estudos precisam acontecer para que a inclusão de fato se concretize. De acordo com a professora Rosali,

a inclusão foi idealizada, mas não foi pensada a partir da realidade escolar, a realidade não foi contada na implantação dessa ideia de inclusão escolar. Apesar de o Estado proporcionar formação para os professores, isso ainda não é suficiente, alguns aspectos precisam ser considerados ao incluir um aluno com necessidade especial na sala comum, pois os outros alunos e também suas famílias podem apresentar rejeição. Eu percebo que os alunos não tem clara a ideia do que esse aluno faz na sala, e também nem todos os professores. Então eu acho que ainda estamos mal preparados para receber a ideia da inclusão.

A própria situação de Relena no início das observações, muito me angustiava, pois ela ficava na sala de aula sem participar, sem estar incluída no processo de ensino e aprendizagem, tão pouco nas atividades comuns do dia a dia escolar. De acordo com a professora da época⁵¹, no processo de inclusão “o sistema deixou à mercê um fator importante nesse processo, o professor, que não foi preparado para lidar com alunos com necessidades especiais”. No contexto inicial de observação, ficou nítido o não conhecimento e talvez fosse melhor dizer a não disposição da professora Marta e, também da equipe pedagógica, pois apesar de apresentar um

⁵¹ Identificada como professora Marta.

discurso belíssimo sobre inclusão e educação como direito de todos, a prática era bem mais voltada para o bem-estar dos profissionais do que para o bem-estar e aprendizado dos alunos.

Tal situação vai de encontro ao que nos aponta Caiado (2003, p. 27) quando destaca que “[...] a pessoa deficiente nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais e que nossa prática educacional em educação especial foi construída no paradigma da educação não formal e segregada [...]”, fato que cerceia o direito de uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Mesmo estando previsto na projeto político pedagógico da Escola Portas Entreabertas que

a escola assume o desafio de garantir o direito à educação. Comprometida com o direito de aprender de todos e cada um, a escola empenha-se para garantir não apenas a gratuidade e a obrigatoriedade escolar como um direito fundamental e legítimo, mas, sobretudo, para viabilizar o acesso com permanência e qualidade das aprendizagens, conforme os termos constitucionais, garantindo ainda pluralismo e democracia no processo de definição de políticas educacionais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010, p. 1).

não era esse o contexto vivido pelos alunos e funcionários envolvidos no processo educacional. Percebe-se que o discurso trazido nos documentos não se concretizou nas práticas adotadas frente ao processo ensino e aprendizagem de muitos alunos, dentre eles, Relena. Instrumentos mediadores que poderiam dar autonomia ao processo de aprendizagem de Relena não eram disponibilizados, como por exemplo, o fato de ela não possuir um notebook que lhe permitisse participar das aulas, ou os conteúdos disponibilizados em arquivo de texto para que ela pudesse estudá-los em outros momentos, além da sala de aula.

Tal situação também não condiz com o descrito nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo (2011) que trazem como objetivo a orientação e implantação de

uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo, visando à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades. [...] que assume a inclusão como princípio organizador da escola e busca superar um histórico marcado por lacunas e inconsistências (p. 6).

entretanto, se a escola não possibilitar a vivência das diferenças, muitas exclusões

e segregações acontecerão nas entrelinhas da perspectiva inclusiva, pois o que presenciei na escola observada endossa o que outros estudos têm vivenciado:

[...] a falta de condições objetivas das escolas para possibilitar a inclusão, a falta de despreparo teórico-metodológico dos professores (e da equipe pedagógica) para acolher o deficiente, respeitando sua diferença e enaltecendo sua condição humana, que não comporta nenhum indício de inferioridade em relação a qualquer outro homem (SORDI *in* CAIADO, 2003, p. 3).

Nesse sentido e, assumindo que as práticas adotadas na escola revelam concepções de homem, educação, educação especial e do aluno com necessidades especiais, como promover/possibilitar a inclusão em uma escola, cujo pedagogo traz em sua prática falas do tipo: “eu não me sinto à vontade para trabalhar com os professores sobre a inclusão, eu não sei muito sobre isso. Na época em que eu dei aula, eu tinha umas alunas mudinhas e eu ia me virando, mas agora eu não sei como trabalhar com isso”.

O despreparo apresentado pelo pedagogo diante do processo inclusivo, e porque não dizer do processo educacional, faz emergir a problemática da concretização das políticas públicas, partindo do princípio e da prática adotada na escola do planejamento por áreas, no qual o pedagogo deveria se fazer presente para abordar tais questões entre outras importantes para o desenrolar adequado do processo de ensino e aprendizagem, se transformou em um momento de alienação, lamentações, de colocar a parte burocrática do processo em dia e nada mais.

Apesar de estar sempre presente fisicamente na escola, a não participação deste profissional para a orientação do processo educacional fazia com que os professores guiassem suas práticas, na maioria das vezes, sem informações suficientes e adequadas para proporcionar aos alunos uma educação que garanta tanto a oportunidade de acesso quanto a qualidade de ensino a todos os alunos. Tudo isso somado ao momento complicado que a escola vivenciava fez com que, em muitos momentos, os alunos fossem excluídos do processo educacional, ou seja, essa cena, dentre outras vivenciadas no período de observação deixaram transparecer o aspecto contrário ao da proposta inclusivista: a exclusão no contexto da inclusão ou a mera integração.

Partindo da legislação educacional nacional e estadual que traz como princípio a garantia do acesso e permanência em uma educação de qualidade como direito de todos, saliento que torna-se necessário que as escolas reconheçam a diversidade que caracteriza seus alunos e que os sujeitos envolvidos nesse processo ressignifiquem suas concepções acerca da educação, bem como suas atitudes e práticas pedagógicas para que de fato o aluno, sujeito de direito e foco de toda ação educacional, possa ter garantido o seu percurso de aprendizagem, respeitando a heterogeneidade presente no ambiente escolar.

Cena 3: A educação especial e o atendimento educacional especializado⁵²

Na Escola Portas Entreabertas a articulação entre a educação especial e a educação comum, não era contemplada. Nesse contexto, vale destacar que foi possível perceber que o atendimento aos alunos com deficiência auditiva acontece de forma diferente do que aos demais alunos com necessidades educacionais especiais, no que tange a articulação com o ensino comum.

Saliento que o engajamento dos profissionais que atendem aos alunos com deficiência auditiva é algo que me fez refletir sobre muitas coisas, como por exemplo, o intérprete de LIBRAS (aqui identificado como Jef) que acompanha esses alunos no turno vespertino está fazendo graduação na área de direito, o que me fez pensar sobre a formação profissional do referido intérprete, pois ele se empenhava muito para que os alunos vivenciassem o ensino comum em suas diversas nuances, inclusive teve um fato interessante, que muito me sensibilizou.

Certo dia, em uma semana de atividades diversas, o intérprete de Libras trouxe um filme para os alunos assistirem, um filme feito por alunos deficientes auditivos, ou seja, nada era falado, tudo era posto por meio de Libras com a legenda em português. Esse filme também seria passado para a turma de Relena e, quando cheguei na escola Jef olhou para mim e disse, “sabe, hoje eu trouxe um filme para

⁵² A Educação Especial tem por objetivo o atendimento educacional especializado – AEE – aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Entende-se como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidades, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

passar para os meninos e não me toquei que iria passar para a turma de Relena. Então, o problema é que o filme é em Libras com legenda em português. Como vou fazer para Relena entender o filme?”.

Dois fatos me chamaram a atenção nessa fala “não me toquei que iria passar para a turma de Relena”, pois mesmo sendo uma pessoa muito engajada no processo educacional e inclusivo, passou despercebida a questão da deficiência visual, o que nos remete ao fato apresentado anteriormente sobre o planejamento dos professores que acontece sem um direcionamento por parte da equipe pedagógica e a normalização da deficiência visual; e a parte que representa a importância de trazer a possibilidade de improvisar, de estar sempre pronto para pensar nesse ambiente tão dinâmico e heterogêneo que é a escola, a sala de aula, pois mesmo que meio 'em cima da hora', Jef traz a preocupação de proporcionar à Relena a participação na aula “Como vou fazer para Relena entender o filme?”.

Junto a essas reflexões, outras vieram, será que se eu, pesquisadora, não estivesse na escola, tal preocupação teria emergido? O que tem faltado para que a inclusão aconteça em todas as escolas de forma similar?⁵³ Por que Jef apresenta tais preocupações e a professora de AEE da Relena não está vivenciando esse processo? Por que outros tantos professores que me viam fazendo esse estudo relutavam à minha presença e continuavam sem perceber Relena?

Isso me conduziu a pensar sobre a 'normalização da deficiência', pois nas práticas vividas pelos professores da escola pesquisada pude perceber que, a normalização da deficiência era tomada como forma de expressar a insatisfação com a inclusão vivenciada ou a falta de preparo de alguns profissionais diante da inclusão “ora, não é para tratar igual?” (fala de uma professora de português). O fato é que as pessoas que medeiam o processo educacional devem atentar que “normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idêntica às que as outras pessoas recebem” (MIKKELSEN *apud* RIBEIRO, 2003, p. 43), respeitando a diferenças individuais e possibilitando a todos os alunos se

⁵³ O fato de Jef trabalhar em outra escola da rede estadual em que ele relata experiências de práticas inclusivas me levou a essa pergunta.

desenvolverem de acordo com suas capacidades, ritmo e possibilidades (RIBEIRO, 2003).

Entretanto,

o fato é que nem como privilégio nem como garantia de direitos, os princípios de normalização e individualização foram amplamente aplicados em nossas escolas, desacostumadas a lidar pedagogicamente com as diferenças e acomodadas com a exclusão de qualquer dificuldade que fuja de padrões conhecidos e/ou estabelecidos como normais (RIBEIRO, 2003, p. 44-45).

Tal situação também pode ser vivenciada nas práticas da educação especial contempladas na escola. Conforme previsto nos documentos nacionais, na política estadual e no projeto político pedagógico da escola, a educação especial nas escolas regulares se concretiza pela via do atendimento educacional especializado, sala de recursos, atendimento domiciliar e hospitalar, centro de apoio pedagógico. Foco nesta cena o AEE e a sala de recursos, pois esses são os que estão previstos na projeto político pedagógico da escola, no tópico que trata da educação especial.

O projeto político pedagógico da escola ao tratar da Educação Especial traz as concepções e o público alvo, conforme a legislação nacional e estadual, apontando para um atendimento que se concentra no oferecimento de recursos humanos/materiais para que os alunos tenham a garantia da inclusão,

A escola procura atender aos educando da EE, promovendo a inclusão. Os alunos estudam em salas regulares e, conforme a necessidade de cada um, recebem tratamento pedagógico individualizado, seja em salas de recurso no contraturno ou através da inserção de profissionais habilitados na própria sala de aula, no caso de alunos surdos, que contam com a presença de intérprete de Libras, que atuam junto ao professor regente. Atualmente a escola atende alunos surdos, cegos **ou** de baixa visão, deficientes físicos (cadeirantes ou não), com múltiplas deficiências, com altas habilidades e deficiência intelectual, inseridos nas classes comuns. No contraturno, a escola conta com profissionais para atender os alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva e com altas habilidades. Além disso, durante o período de aulas comum a todos, a escola conta com a ajuda de cuidadoras, que auxiliam os alunos na sua locomoção, alimentação e higiene, quando necessário (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

Em nenhum momento o projeto político pedagógico da escola contempla questões voltadas para ações que promovam a inclusão dos alunos público da educação especial, tão pouco de práticas pedagógicas com foco na sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem. Apesar de trazer um tópico que trata das

“proposições de inserção social de alunos com necessidades especiais”, o foco que se apresenta é na transcrição da fundamentação legal que garante a educação como um direito de todos e o atendimento educacional especializado às pessoas como deficiência.

Também foi possível perceber a ênfase no atendimento educacional especializado no contra turno, na sala de recursos, como forma de delegar as atribuições da educação especial a este espaço e aos profissionais que nele atuam ou dele fazem parte, “a escola atende alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns do ensino regular e da EJA e no atendimento educacional especializado, realizado no turno inverso da escolarização, em salas de recursos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2010).

O projeto político pedagógico da escola Portas Entreabertas traz indícios da necessidade de materialização da inclusão e para isso os dois itens que tratam da questão da perspectiva inclusiva na escola regular se dá pela via da descrição de aspectos legais e materiais disponíveis e aplicados na escola, enquanto as reais necessidades dos alunos que se inserem nessa perspectiva são abandonadas ou não percebidas, o que ocasiona práticas pouco inclusivas que nem sempre vão ao encontro dos anseios e necessidades dos alunos para a concretização de uma aprendizagem significativa.

Conforme Vigotski (2007) nos aponta não se pode afirmar que não existam conhecimentos específicos para os cegos, os surdos ou deficientes intelectuais, “[...] mas tais conhecimentos especiais devem estar subordinados à educação comum, à aprendizagem comum. A educação especial deve estar diluída na atividade geral da criança” (p. 65). E isso não é o que vivenciei na escola Portas Entreabertas no período observado. As práticas segregacionistas se fizeram presentes em muitos momentos da rotina escolar, como por exemplo, os professores não terem noções mínimas das necessidades específicas de Relena: apresentação de recursos táteis para a compreensão de determinados conceitos/símbolos, disponibilização de conteúdos em arquivos de texto para leitor de tela, a não participação dela em atividades básicas, como formação de fila, apresentações, recreio, aulas de

educação física, entre outras.

Tal cena nos chama a atenção para o fato de que, “[...] se não tivermos a coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica” (CARVALHO, 2004, p.55). Além disso, alerta a todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem para a necessidade de que sejam disponibilizados ao aluno com necessidades educacionais específicas recursos/estratégias que viabilizem seu processo de construção do conhecimento, entretanto, tais recursos/estratégias precisam ser pensados/elaborados a partir da perspectiva dos sujeitos que de fato farão uso deles, e não a partir da perspectiva de quem os elabora e executa.

Cena 4: O AEE e as implicações no processo de inclusão de Relena

Nesta cena, priorizo as vivências de Relena na sala de recursos, sua relação com a professora especializada e com a cuidadora e a relação estabelecida entre os profissionais do AEE e os professores de Relena,

Você se sente realmente incluída? De uma certa forma sim. **Por que?** Porque eu sempre fui muito aceita, **nos eventos** que eu vou, eu sou chamada para cantar, **e na escola mesmo que eu não vá**, eu sou sempre chamada e colocam meu nome na lista de viagem..., mesmo que eu não vou. **Eu acho incrível porque eles podiam pensar assim ela é deficiente, não vai aprender nada mesmo, mas eles sempre me incluem**, mesmo que eu fale 'não me coloca gente que eu não vou, minha mãe não deixa eu ir', mas eles sempre me colocam.

Algo muito interessante é o fato que Relena teve seus primeiros contatos com o AEE bem cedo. De acordo com ela “com dois aninhos eu vim para a escola Portas Entreabertas, fazer recurso. Depois com quatro anos eu entrei numa escolinha lá na minha cidade (MG), fiquei um ano e depois vim para cá de novo”. Tal fato permite dizer que a família de Relena sempre teve preocupação para que ela recebesse uma educação formal e de proporcionar meios que lhe propiciassem interagir com o meio social da forma mais comum possível.

No movimento das observações, das entrevistas e em conversas com alguns professores de Relena foi possível constatar que a professora especializada do AEE

não faz um acompanhamento do ensino comum, conforme previsto na legislação nacional, estadual e no projeto político pedagógico projeto político pedagógico. Esta ausência provoca uma série de outros problemas, dentre eles destaco o fato de que os professores não atentam para as reais necessidades de Relena no processo de ensino e aprendizagem. A realização de algumas atividades, dentre elas a avaliação, se torna mais complicada, pois o professor não dá conta de atender à turma toda e fazer a avaliação oral com Relena e acabam por permitir que ela realize a prova na sala de recursos, entretanto a avaliação é entregue em suas mãos e não da professora especializada, o que acarreta um outro problema, os colegas de Relena insinuam que isto é uma regalia e os professores acabam se indispondo com os alunos, eles com Relena e vice-versa (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2012).

Como já mencionado, falar com a professora especializada do AEE foi um processo desgastante, diversas tentativas até que no dia 19 de julho, mudei de estratégia, resolvi deixar os protocolos de lado e agir pela via do inesperado:

hoje cheguei de surpresa no horário do AEE e a professora Magali ficou pálida de susto. Relena estava na sala com ela e as duas estavam com a prova de matemática para ser realizada. A prova foi dada à Relena antes das férias pela professora de matemática, mas alguns acontecimentos impediram sua realização. Magali ficou sem graça, pois estava com a lista das respostas em mãos quando eu cheguei. Procurei fazer com que elas ficassem tranquilas, e então a professora me disse que ela pediu para que uma aluna da sala respondesse a lista, pois ela não sabia aquele conteúdo de matemática e a professora não proporciona a Relena a possibilidade de entender o conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO, 19/07/2012).

Esse fato me fez entender muitas coisas, dentre elas o receio de Magali em falar comigo. Após essa conversa inicial, disse a elas que ficaria quietinha sentada, observando e após a realização das atividades eu faria a entrevista com Magali. Nesse momento ela avermelhou e disse que se eu preferisse poderíamos fazer a entrevista e depois ela faria as atividades com Relena. Apesar de percebê-la angustiada com minha presença, disse que poderiam prosseguir e disfarcei observando alguns materiais, vídeos e outros recursos que se faziam presentes no ambiente, até que percebi que ela “baixou as armas” e se abriu para a conversa.

Nessa tentativa de ganhar a confiança dela, eu percebi que a relação entre Relena

e Magali tem uma cumplicidade muito grande e Relena começou a soltar algumas frases sobre suas dificuldades em matemática. Nesse momento, após algumas falas de Relena, fui inserindo pontuações e indagando Relena sobre suas dificuldades até que a professora Magali resolveu opinar e contar suas vivências com Relena e a questão da matemática.

Aproveitei a deixa, fui esticando a conversa e perguntei sua opinião sobre a dificuldade que Relena apresenta em matemática. Magali respondeu que na sexta-feira à tarde cumpre parte do horário assistindo algumas aulas de Relena e Marcos, e que quando não há mudanças no horário ela assiste a aula de matemática, mas que é muito difícil pois a professora não é aberta ao diálogo. Lota o quadro de matéria e atividades, dá uma rápida explicada e “salve-se quem puder”. Diante desta situação, Magali relatou que a sua coordenadora disse que ela não tem que saber as matérias, ela só deve auxiliar na execução das atividades. Também disse que sua coordenadora distribui sua carga horária de 25 horas semanais em três escolas, pois na escola Portas Entreabertas ela só tem dois alunos no AEE e era pouco para uma carga horária de 25 horas. E isso, de acordo com Magali, faz com que ela não tenha possibilidade de interagir muito com os professores, nem mesmo de se preparar melhor para atuar na sala de recursos (DIÁRIO DE CAMPO, 19/07/2012).

Diante do exposto pela professora resolvi pedir que ela falasse um pouco mais sobre seu trabalho na escola Portas Entreabertas e Magali assim relatou,

Bom, esse ano mudou um **pouquinho**, o ano passado era mais aqui na sala de recursos, esse ano veio o colaborativo que você tem que ficar um **pouquinho** na sala de aula com o aluno e eu faço isso aqui na sexta-feira, com a Relena e o Marcos. E também tem o coletivo que é ir lá na sala dos professores e conversar com eles para saber como que é o conteúdo que eles estão trabalhando tem que ficar por dentro, sempre caminhar juntos com ele. Mas eu faço aqui, mas muito **pouquinho** porque se a gente ficar muito tempo ultrapassa as 25 horas e a gente não recebe por isso. Então eu faço um **pouquinho** aqui, mas quando os alunos querem alguma coisa, alguma reivindicação, 'fala com o professor tal, eu preciso disso', então eu vou até eles, comunico, exponho o problema para tentar resolver. [...] Então **eu tive** que pegar dez horas aqui, dez horas na EJA e 5 horas em outra escola regular (MAGALI).

Apesar de dizer que ela tenta cumprir suas atribuições, fica claro que isso se reduz ao “pouquinho” por diversos motivos: a divisão da carga horária de 25 horas em três

escolas; a professora mora em outra cidade com horários de transporte bem restritos; ela deixa bem claro que se ultrapassar a carga horária não se recebe por isso, ou seja, a preocupação maior não está nos alunos. Seu relato e suas ações deixam transparecer o fato de que ela está aí, porque precisa muito garantir essa vaga - “eu tive que pegar” e, que diante da insegurança profissional, esse local é o que menos lhe oferece riscos de ser avaliada.

O AEE proporcionado à Relena, na figura da professora Magali, é configurado por ações que não propiciam a Relena experiências de aprendizagem significativas, tão pouco a garantia de seus direitos dentro da escola e isso pode estar relacionado, dentre outros fatores já mencionados, ao fato de que Relena frequentar a ACDV, não apresentar outras deficiências, ser muito segura e independente e a professora ser alguém que ao longo da vida profissional se acomodou e não se dispõe a aprender novos conceitos.

Ao ser questionada sobre mecanismos que proporcionassem uma aprendizagem adequada, no caso da matemática mais especificamente, mas que também pudessem ser utilizados em outras disciplinas, como a língua inglesa, Magali nos traz uma resposta que deixa claro seu despreparo para lidar com situações novas e desafiadoras

Igual eu falei com a Relena, e se a gente colocasse no DOS-VOX, aí a Relena falou que não tem alguns símbolos que nem o radicanoço, não tem; **e eu sou leiga apesar de trabalhar só com cegos eu não domino essa área de informática, mas a Relena vai lá na ACDV todo dia, então ela tá bem informada. Segundo a Relena** o leitor não dá para todas as coisas, então se torna difícil por isso. Então tem que ser oral ou na tinta, o DOS_VOX é incompleto, e não tem outro programa né Relena?, (não o Macdaisy, a gente só usa para ler livro, o NVDA a gente não consegue digitar porque ele é só um leitor, não é assistente). Eu acho que a única coisa aí seria o braille, mas como ela não aceita. De outra maneira eu desconheço. (Relena acrescenta: o soroban não dá pra fazer isso, braille também não dá, esse negócio de radicanoço tem que ser no símbolo mesmo). Isso é na parte dos cálculos, na parte de leitura, de escrita isso aí resolve com os equipamentos, né Relena?(MAGALI, grifo meu).

Tanto as falas quanto as ações de Magali, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência visual, apontam para um déficit na formação e um descomprometimento com esse processo, cerceando as experiências de aprendizagem de Relena. Nesse contexto, pergunto-me: e se

Relena não tivesse os recursos disponíveis na ACDV, o incentivo da família e fosse totalmente dependente para o processo de ensino e aprendizagem, que experiências e aprendizagens o AEE estaria lhe proporcionando?

O mesmo despreparo profissional pode ser percebido na cuidadora, que apesar de ser extremamente atenciosa e presente, não tem noções mínimas acerca das necessidades apresentadas pelos alunos que acompanha e isso faz com que o atendimento oferecido por essa profissional fique restrito ao ato de proteger das intempéries que possam surgir no ambiente escolar, além de cumprir o disposto nas atribuições legais, ou seja, cuidar dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Ao apontar a ausência de formação ou o despreparo profissional, tenho por intenção sinalizar a importância do conhecimento acerca das necessidades educacionais específicas dos alunos, do posicionamento/olhar indagador/investigador dos envolvidos no processo educacional frente a tais necessidades, pois penso que precisamos sair do imaginário da formação completa, da receita pronta, que supra todas as dificuldades e possibilidades que emergem na prática. Há que se considerar a dinamicidade e heterogeneidade do processo educacional e da constituição humana, o que implica dizer que situações diferentes, possibilidades e desafios variados poderão surgir no contexto escolar e para os quais o professor/equipe escolar precisará refletir/dialogar/construir novos caminhos e/ou adequar outros que já foram trilhados.

As situações apresentadas alertam que uma escola para todos é uma escola que se constitui um espaço dinâmico, que se constrói na/pela diversidade de seus elementos, que tenha o olhar voltado diretamente para o aluno, permitindo que ele se desenvolva, aprenda e se constitua ser humano. Nessa perspectiva, a deficiência precisa ser percebida pelo enfoque do respeito à diferença e não do *déficit* e da normalização, o que pressupõe mudanças nas relações nos ambientes educacionais e, portanto, nas metodologias para apropriação do conhecimento pela pessoa com deficiência visual.

É dentro deste princípio que procuro trazer à discussão a apropriação do conhecimento em língua inglesa pelo aluno cego, como também refletir sobre a dimensão na qual a constituição de sujeito se coloca para além da diferença sensorial, apesar de marcada por ela. Sob tal foco, trago o subcapítulo no qual apresento os modos como o aluno cego se apropria da língua inglesa, objetivo maior deste estudo, e para isso parto das falas de Relena e sua professora de inglês, bem como o relato de fatos observados no período de realização da pesquisa.

5.5 RELENA E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: possibilidades e desafios

[...] o homem se constitui socialmente pela mediação. A interação social permite a criança se apropriar dos significados culturais e a mediação do outro (representante da cultura) é fundamental na medida em que este significa os dados de realidade que serão apropriados de forma criativa pela criança em desenvolvimento. Neste sentido, as funções psicológicas aparecem inicialmente em um nível social, para posteriormente serem individualizadas, ou seja, o intersubjetivo pressupõe o intra subjetivo (MAGALHÃES, 2011, p. 96).

Conforme apresentado no capítulo 3, no qual trato dos aspectos da cegueira, há no imaginário social uma descrença quanto à capacidade cognitiva da pessoa cega ou com deficiência visual, e isso não é casual, é herança de um passado de desvalorização e exclusão histórica das pessoas com deficiência, e que também atingiu os cegos. Atualmente, vive-se um momento de “descoberta” das pessoas com deficiência: a luta pela garantia dos seus direitos tem crescido e a convivência entre as pessoas com e sem deficiência tem aumentado.

Entretanto, esse contato não se dá sem conflitos, preconceitos e dúvidas sobre as possibilidades dessas pessoas e devido a importância exagerada dada a visão, uma dessas dúvidas em relação ao cego diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo: até que ponto alguém privado de experiências visuais pode desenvolver-se intelectualmente? Tal questionamento parte da supervalorização da visão na aquisição do conhecimento, ou seja, a ideia de que o conhecimento tem origem na visão está amplamente arraigada em nossa linguagem.

Amiralian (1997) e Oliveira (1999) lembram que, desde a Antiguidade, os conceitos de conhecer e ver se misturam. No cotidiano, é fácil perceber que utilizamos o verbo ver não só para a ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer. Essa atribuição de significados para além da visão não acontece apenas com o verbo ver. Muitos outros termos derivados das palavras ver e olhar também estão imbuídos de outras significações relacionadas à supremacia da visão, como por exemplo: visões de mundo, pontos-de-vista, revisão, amor cego, fé cega, estar de olho, etc. Além disso, ideias relacionadas à luz também são influenciadas pelas relações entre claridade e inteligência, e em seu contraponto, entre escuridão e ignorância.

Seja da forma que for, os cegos, geralmente, são colocados como pessoas especiais, que têm características extremas e profundamente diferenciadas das outras pessoas como decorrência da condição de cegueira, tanto na literatura como na mídia em geral. Essa concepção cerceia/impede a percepção do cego como um ser humano que mesmo se constituindo por outras vias, continua sendo um ser humano sócio-histórico-cultural.

E por isso, torna-se importante destacar que o sucesso dos alunos cegos e de baixa visão nas escolas regulares, conforme nos aponta Motta (2004), está atrelado não apenas ao suporte adequado e eficiente, aos recursos disponibilizados e disponíveis e à forma como são utilizados, mas também à constituição sócio-histórica destes sujeitos, o que remete às características e empenho da família, da escola e do próprio sujeito com deficiência visual, ou seja, dos contextos sociais nos quais esses sujeitos estão inseridos. Pondero essa perspectiva, pois como apresentado no item 5.1, que trata da constituição sócio-histórica de Relena, o enfoque dado por ela e pela família nas possibilidades e não na deficiência como um fim em si, proporcionou à Relena que trilhasse caminhos que outros deficientes visuais podem não conseguir ou não ter a oportunidade de trilhar, por deterem-se à deficiência com algo que os impossibilita, que gera transtorno e os paralisa.

Outro ponto que convém ressaltar, é o fato de que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p.

100), o que significa dizer que “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Partindo desse enfoque e das palavras trazidas na epígrafe deste capítulo, pontuo os aspectos que se apresentaram relevantes para entender a apropriação da língua inglesa por Relena, partindo das questões propostas na metodologia e dos conceitos de significado, sentido, mediação, interação, linguagem, compensação, supercompensação e zona de desenvolvimento proximal já apresentados e tomados à luz dos fundamentos teóricos desta pesquisa. Sendo assim, abordo os sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa ao aluno cego; as análises que podem ser feitas sobre os métodos e práticas adotadas para o ensino de língua inglesa; a disponibilização de material didático adequado para o ensino de língua estrangeira para deficientes visuais e as necessidades que vão surgindo com relação ao uso desses materiais; a percepção do aluno cego como um sujeito com potencial para construir um *corpus* de conhecimento que lhe possibilite interagir/agir no processo de aquisição de uma língua estrangeira, bem como no meio em que está inserido, dentre outras questões que emergem na/da análise/contextualização das informações obtidas durante a pesquisa.

Para tanto, este item subdivide-se em algumas cenas, com o intuito de apresentar e propor reflexões acerca da apropriação da língua inglesa pelo aluno cego e assim, contribuir para que os profissionais que atuam na educação e, mais especificamente, com alunos deficientes visuais e língua inglesa, pensem práticas pedagógicas que atentem para a heterogeneidade do ambiente escolar e educacional e não na simplificação da educação como transmissão de conteúdos escolares, procurando conhecer os desafios que impedem o processo inclusivo e que podem contribuir para a criação da inclusão marginal. Início portanto, com a cena que trata da constituição do conhecimento em âmbito geral, para na segunda cena deter-me na constituição do conhecimento em língua inglesa.

Cena 1 – Relena e o processo de apropriação do conhecimento escolar

“Assumindo que as práticas pedagógicas revelam concepções de homem, educação e por conseguinte, contêm também concepções de educação especial e do aluno deficiente, [...]” (SORDI, 2003, p. 3), trago nesta primeira cena as experiências e contatos de Relena com o conhecimento escolar.

Ao tratar da apropriação do conhecimento escolar, trago Masini (2002), que aponta que o referencial utilizado para pensar a educação do deficiente visual é o do vidente; deste modo, a comparação do deficiente visual com o vidente coloca o primeiro em constante desvantagem. Esse fato tem uma consequência grave para o deficiente visual, qual seja, a de não ser percebido como ele de fato é, mas sempre com o olhar daquilo que ele não é. O outro ponto levantado refere-se aos instrumentos propostos nos programas educacionais, que refletem uma concepção subjacente de processos mecânicos de aprendizagem, pois as tarefas baseiam-se em associação simples do mundo externo, descontextualizada da forma global de percepção do deficiente visual.

Assim, o que fica patente é a urgência de buscar a compreensão do cego a partir do seu próprio referencial. A concepção de cego com base no referencial do vidente, além de minimizar as possibilidades de ver o cego como ele realmente percebe o mundo a sua volta, enfatiza suas limitações e não suas possibilidades, o que pode acarretar grandes prejuízos, fazendo com que o cego viva a inclusão marginal.

Isso pôde ser notado nos relatos e observações, pois apesar de Relena ter relatado sua dificuldade em inglês, a convivência com ela no contexto escolar, possibilitou-me perceber outras tensões no processo ensino e aprendizagem, talvez bem mais complicadas do que no inglês.

É o caso da matemática. Relena relata que não consegue entender o conteúdo e assim, não consegue resolver os exercícios propostos. De acordo com ela e a professora especializada do AEE, tal dificuldade se concentra no entendimento dos símbolos e sua utilização nas operações, isso porque ela não os visualiza na aula e a professora explica pouquíssimo a matéria, de forma muito abstrata. Relena diz

que até o ano 2011 não tinha grandes dificuldades com matemática, pois o professor fazia bastante comparações para que o conteúdo fosse compreendido pelos alunos.

Segundo Relena, o fato de a professora de matemática não explicar muito o conteúdo, não trazer exemplos concretos e relacionados à experiência dos alunos, dificulta a compreensão do conteúdo, pois como não possui instrumentos que lhe possibilite registrar por escrito ou gravar as aulas, a audição passa a ser o recurso mais utilizado por ela para apreender o conteúdo, por isso quanto mais aprofundadas, detalhadas forem as explicações, mais possibilidades ela terá para entender.

Tal fato indicia que os conceitos visuais carregam, a priori, suas representações gerais de mundo com base na lembrança/associação de exemplos concretos, não possuindo neste primeiro momento, o caráter de abstração. Caráter esse que se desenvolve, especialmente na adolescência, quando a “[...] memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a considerar em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado (VIGOTSKI, 2007, p. 49).

Em outros registros a dificuldade em matemática também é tomada a partir do conceito de classe, ou seja, o fato de ser deficiente visual traz agregado a dificuldade de aprendizagem em matemática, conforme aponta Relena, ao ser perguntada sobre os recursos que poderiam ser utilizados para reduzir tais dificuldades “na verdade isso é dificuldade de todo deficiente visual, é no geral, [...] você pode pegar qualquer deficiente visual, a dificuldade dele vai ser em matemática”.

Tais relatos apontam para dois caminhos: a dificuldade apresentada por Relena em perceber/entender conceitos para os quais ela não conseguiu se apropriar do signo que o representa, como é o caso do radicando, que ela menciona que não imagina o que isso representa em matemática, bem como os mais abstratos na área de cálculo, como é o caso do valor de X nas expressões, como uma característica de

todo deficiente visual e o fato de a professora de matemática não ter notado que Relena necessita de outros meios para se apropriar de determinados conteúdos.

Apontando para uma possível solução do problema em matemática Relena relata experiências que lhe permitiram construir conceitos e assim, colocá-los em prática. É o caso das aulas de ciências, que segundo ela, é o único professor que passa para a aluna o conteúdo em forma de arquivo de texto. Fato esse bem interessante, pois o professor tem o cuidado de fornecer a matéria na semana anterior à que vai explicar, pois assim, Relena já chega na aula com o conteúdo estudado e assim pode participar mais efetivamente da aula.

Outro fato interessante é a experiência que ela viveu com uma professora das séries iniciais. Relena traz esse fato no momento em que conversamos sobre eventos que a marcaram na escola. Para isso, ela relata

Eu acho que o fato que me marcou mesmo, foi na 3ª série a professora que eu tive, que era a professora Paula, ela até faleceu. Eu lembro que eu cheguei na sala e tudo bem, né, o jeitinho dela assim, eu pensava assim, vou arrumar confusão. Até hoje, ela é uma professora que eu nunca vou esquecer, porque ela era um anjo. Ela passava para os meninos no quadro e copiava tudinho para mim no caderno, depois eu ia lendo, que eu ainda aguentava ler, mas assim, ela explicava tudo certinho, ela me ajudava, sempre me dava as mesmas provas, mas ela me ajudava entender. **O que você quer dizer com a palavra ajudar?** Que ela me explicava bem direitinho. **Gostaria que você falasse um pouco mais sobre ela.** Na verdade, depois da Maria, a Paula foi a professora que mais me mostrou a beleza do estudo, me mostrou que é bom estudar, que o estudo não é só dever, não é só o professor passando dever lá no quadro e você calado lá, sem falar nada e aquela quietude dentro da sala, não. Ela conversava com a gente, ela explicava de um jeito bem dinâmico, ela copiava os textos pra mim, ela me pedia pra ler, quando eu aguentava ler, ela copiava grandão. Agora eu não aguento mais ler assim, eu sinto muita dor de cabeça por causa de um probleminha que deu na minha córnea. Ela, assim, teve um papel muito importante na minha vida, nossa!!!!!!com ela eu aprendia tanta coisa, mais tanta coisa, assim, que eu não sabia antes, é claro assim, ela brincava muito com a gente, ela adotou todos nós que éramos alunos dela como filhos, porque ela disse que ela não podia ter filhos, então ela adotou todos nós.

Outro caminho que Relena apontou como facilitador para a compreensão das aulas é uma/um colega sentar-se ao seu lado. Isso acontecia no início das observações, mas depois alguns professores acharam melhor separar porque estavam conversando demais. Relena diz que, o fato de ter a colega sentada a seu lado lhe propicia localização na sala, pois essa colega vai falando o que o professor está

passando no quadro.

Por decisão de um grupo de professores, Relena passou a ficar sozinha durante as aulas e isso ocasionou algumas perdas. Por exemplo, enquanto os professores passavam matéria no quadro, Relena ficava ali, sentada, sem saber o que estava acontecendo. Perguntei a ela sobre esse acontecimento e ela respondeu que quando alguém senta ao lado dela e vai lendo o que está copiando fica mais fácil para ela entender a explicação. Só que, às vezes, ela se distrai e conversa sobre outros assuntos com essa pessoa.

Os relatos de Relena apontam para o pensamento vigotskiano no que diz respeito a mediação, interação e zona proximal de desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1997, 2007, 2009, 2010), o homem se constitui socialmente via mediação, portanto a interação permite que o sujeito se aproprie dos significados culturais e a mediação do outro é imprescindível na medida em que ele é quem significa os dados da realidade que serão apropriados pelo sujeito em desenvolvimento. Neste sentido, o conhecimento ainda não inteiramente dominado, ou seja, aquilo que o sujeito não consegue fazer sozinho e precisa da ajuda de um colega ou de um adulto é que deve ser o norteador dos processos de ensino, considerando que as funções psicológicas surgem inicialmente em nível social, para posteriormente serem internalizadas/individualizadas.

Conforme mencionado no início deste subcapítulo a prática pedagógica é permeada pelas concepções que os profissionais trazem consigo acerca de educação, inclusão, deficiências. Tais concepções, construídas a partir das experiências e interações, dão suporte às escolhas e ações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Diversos são os fatores que influenciam o modo de pensar, sentir e agir desses sujeitos: a sua representação enquanto pessoa; os diferentes contextos biológicos, culturais e sociais nos quais se inserem ou são inseridos; as interações, ou seja, cada sujeito carrega consigo as marcas, as ideologias com as quais teceu experiências. Sendo assim, na sua prática, o professor traz para a sala de aula os

sentidos que construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (ORMELEZI, 2000).

Como explicitado no referencial teórico (VIGOTSKI, 2010; BAKHTIN, 2002), os sentidos são construídos na relação com o outro, nas interações que acontecem ao longo da história de cada um. Os sujeitos vão refazendo seus percursos, construindo e reconstruindo os sentidos sobre as coisas, a partir dos diversos contatos que estabelecem e essas interações interferem, também, na constituição da subjetividade de cada um, o que faz com que cada sujeito entenda a realidade a partir desses sentidos e isso pode criar possibilidades de ação, como é o caso do professor de ciências e a professora Paula, como também pode impedir ou restringir a ação, como é o caso da professora de matemática.

Sob tal perspectiva, os sentidos que os professores, em geral, atribuem ao ensino e aprendizagem de alunos cegos estão ligados às experiências que tiveram ou não com a deficiência, à forma como a sociedade lida com a deficiência e trata as pessoas com deficiência, sendo portanto, cultural e historicamente construídos e podem criar rótulos e preconceitos em relação à esses sujeitos (ORMELEZI, 2000) e tal fato pode gerar a normalização da deficiência, como foi percebido no ambiente escolar.

As situações já relacionadas até este momento, indicam que muitas vezes Relena não é vista como uma aluna com deficiência visual, o que lhe ocasiona perdas. Nem mesmo pela professora especializada do AEE, pois como ela mesma diz “Relena só é cega, não tem outra deficiência”, ou como a professora de história que mesmo percebendo que ela não “fazia nada” na sala de aula, nem sequer perguntou a Relena o porquê desse comportamento. Tal situação nos alerta para o fato de que

[...] lidar com os 'diferentes' na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados. Por outro lado, na difícil caminhada da 'diferença' na escola regular, muitas histórias silenciadas merecem vir à tona para que não se pense que a aceitação e o respeito à diversidade é tarefa que diz respeito apenas a capacitação de professores e a existência de condições humanas e materiais na escola, a solidariedade ou tolerância (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 28).

Inserida nestes contextos que representam os diversos sentidos atribuídos à deficiência, Relena traz em suas falas indícios que permitem dizer que a perspectiva da inclusão tem chegado às escolas comuns, mesmo que com atropelamentos, tem caminhado de acordo com o discurso corrente acerca da inclusão. Ao falar de sua escola, no que tange a perspectiva da inclusão, Relena relata,

Eu acho que minha escola **evoluiu muito**, tem mais recursos, como sala de recurso, **apesar de** os computadores lá serem muito antigos, não sei se eles suportariam os softwares de voz, a gente só usa DOS-VOX, mas acho que isso **vai mudar**. Nas aulas, o meu professor de ciências me passa a matéria em pen drive, alguns deles explicam a matéria para mim, e assim vai, **cada professor tem assim... um jeitinho de eu dominar a matéria**, eu tenho mais dificuldade na matemática, que eu sempre tive, mas assim, eu sei minhas matérias, os professores vão explicando e eu vou pegando a matéria (grifo meu).

A fala de Relena aponta que a perspectiva inclusiva tem provocado transformações significativas no sistema educativo, e tem alcançado as concepções pedagógicas dos professores e suas atitudes para com os alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Ribeiro (2003, p. 41) “A perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação”.

Nesse sentido, convém ressaltar que o modo pelo qual o cego percebe a realidade apresenta uma organização sensorial diferente da do vidente, o que não significa que ela é melhor ou pior, apenas que acontece por vias diferentes. Vigotski (1997) deixa claro que a vivência da cegueira não é como a do vidente de olhos tapados. O cego congênito percebe o mundo de forma diferente e só experimenta a cegueira como deficiência através de interações sociais que lhe mostre isso. Percebi isto na fala de Relena, ao responder os questionamentos feitos sobre as formas que utiliza para apreender o mundo, ela diz

Que mecanismos você utiliza para perceber o mundo? Como assim? Por exemplo, como você cria os conceitos na sua mente? Se tiver de perto, até que eu consigo ver, agora se tiver de longe eu não vejo nada. **Como você sabe as formas das coisas, por exemplo?** Eu usava mais o tato, porque eu quando eu nasci eu não enxergava direitinho, então eu usava mais o tato, mas depois, assim que eu ganhei um pouco mais de visão, assim dá prá ver certinho, o que é quadrado, o que é redondo, se tiver no meu alcance de visão. **Como você apreende o que o professor está explicando? Você precisa que o professor utilize quais meios para você apreender melhor?** Matemática é um pouco mais complicado, mas as outras na fala, me mostrando uma imagem. Que nem o ano passado eu fiz um trabalho com a professora de ciências sobre o sistema reprodutor

masculino, aí a professora me mostrou no livro, me ajudou a fazer o desenho por dentro, aí deu pra ver certinho. Agora matemática, tem que ver o símbolo, saber como se resolve ele, ou qual é o valor dele. Então o professor poderia usar os símbolos maiores ou me mostrar o formato do símbolo para eu saber o que ele é, por exemplo, o x eu sei que ele é uma letra, mas eu não sei descobrir seu valor, a raiz eu não sei o que é direitinho, o asterisco eu também não sei o que seria aquele formato do asterisco, eu entendo mais ou menos, mais eu não sei o que é ao certo, ah, tem alguns sinais assim que eu acho que eu gostaria de ver para saber, assim, como ele é. Aquele radicando, até hoje eu não sei o que ele é, como ele é feito. **Que ferramentas/equipamentos você acha que poderiam facilitar na sala de aula?** Sei lá assim, na verdade eu acho que o computador/notebook me ajudaria bastante para eu estudar, pra mim resolver. Eu acho que ele me ajudaria mais do que só ficar ouvindo. Porque aí eu já poderia formular as contas no computador, os textos, pra mim copiar mais rápido e ter mais matéria.

Tais falas permitem dizer que a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados. No entanto, a deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – recebe na sociedade em que vivemos a ênfase na falta, nas limitações e é considerada uma desvantagem, o que de acordo com Vigotski (1997) pode impedir que a criança cega seja tomada como um ser humano integral e que tenha condições propícias para o seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar que, em geral, são necessárias certas adaptações no planejamento das aulas, como flexibilização para realização de provas ou a elaboração de atividades em duplas que unam alunos com cegueira e alunos videntes (MAGALHÃES, 2011). E em relação à deficiência visual, “[...] há fatores que afetam a escolha dos meios materiais, recursos e/ou dispositivos que venham suprir as dificuldades impostas pela deficiência na consecução de atividades e também na exigência de acesso e leitura do mundo” (BAUMEL; CASTRO, 2003, p. 96).

Conforme relata Relena durante as entrevistas e conforme foi percebido durante as observações, a consideração dos caminhos pelos quais se dá a apropriação do conhecimento pelo aluno cego podem impulsionar o desenvolvimento e possibilitar uma aprendizagem significativa,

Você acha que os professores facilitam para você? eu acho que facilitar os professores não facilitam, porque assim, eu mesma não gosto. **Eu sempre tenho as mesmas provas que os outros, sempre assim, mesmo que seja em dupla, no recurso, no computador, sempre assim, são sempre as mesmas provas. Você acha que seria interessante que os professores fizessem o mesmo que o professor de ciências faz, disponibilizar o material para você em txt?** Seria uma coisa maravilhosa, ficaria mais fácil. **Vocês usam o livro didático?** A gente usa sim, mas só que eu nem pego, porque eu não leio. Seria bom se ele fosse em txt ou

doc, para eu usar no DOS-VOX. **Como é assistir tv, como é a imagem?** Eu vou vendo por partes, porque eu não enxergo a tela inteira, eu fico muito perto da televisão, do computador, e a visão sai boa. **Você acha que se você tivesse um notebook na sala de aula te ajudaria?** Ajudaria bem mais. **Você não pode usar na sala?** Poder, pode, mas só que é mais aconselhável no primeiro ano do ensino médio. **Quando você tem dúvidas durante a explicação da matéria, o que você faz?** Eu procuro saber mesmo, eu costumo levantar na aula e ir lá perguntar para o professor. Eu sou uma pessoa assim, eu sou tímida na hora que eu quero ser.

Digo isto, pois de acordo com Baumel; Castro (2003)

[...] a atuação competente do professor na seleção, utilização e elaboração de materiais é condição para promover experiências e práticas estimulantes e para a consecução de um ensino de qualidade; materiais e recursos são condicionantes de uma relação pedagógica eficaz, de respostas à inclusão dos deficientes visuais e de todos os alunos no processo escolar (p. 97).

Tais situações vão de encontro ao posto por Vigotski (1997), que não nega as restrições biológicas da cegueira, mas afirma que, socialmente, não há restrições, porque o cego, por meio da palavra, pode se comunicar e apreender significados sociais. No entanto, a interrelação do indivíduo cego com o ambiente não se dá sem conflitos, o que segundo o autor, possibilita a geração de forças para superação/compensação da deficiência. Nesse contexto, “consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo” (FREITAS, 2006, p. 159).

Sob tal perspectiva, Vigotski (2007, 2010) e Bakhtin (2002) concebem o conhecimento construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Relena indicia tal fato nas suas falas ao relatar suas experiências mais marcantes no processo de ensino e aprendizagem e, ao apontá-las, destaca a importância da interação entre videntes e pessoas cegas, como forma de construir conhecimentos, bem como o comportamento de alguns professores quando diz que cada um, a seu modo, encontra um caminho que lhe proporcione a apreensão dos conhecimentos escolares.

Até mesmo as conversas tão constantes da turma, geram de acordo com Relena, uma possibilidade de aprendizagem,

Você sempre estudou com esses colegas? Eu estudo com aquela galerinha desde quinta série. **Eles são um pouco agitados, não é?** É,

mais eu gosto, eu tenho medo do silêncio, como eu digo, eu não gosto do silêncio. Quando tá todo mundo em silêncio eu falo assim 'ô gente, alguém fala alguma coisa aí, porque não tá dando certo não'. (risos). **Então você acha que as conversas não atrapalham sua aprendizagem.** Não, eu sempre fui uma pessoa conversadeira, não existe essa palavra, mas tudo bem. Eu sempre conversei e eu acho que na conversa é que eu aprendo bastante.

Na perspectiva vigotskiana cegos e videntes constituem-se enquanto sujeitos a partir do corpo, mas com a possibilidade de substituir o real pelas representações que podem fazer dele a partir do sensível e da linguagem. Essa condição permite ao cego pautar-se no mundo que ele percebe e também ultrapassá-lo na aquisição do conhecimento de objetos, situações e acontecimentos, podendo até imaginar coisas jamais vivenciadas. Desde que nasce, a criança cega, assim como a que enxerga, está mergulhada na cultura, na qual o corpo e a palavra se encontram no processo de formação do sujeito. É a linguagem que permite compartilhar significados (ORMELEZI, 2000).

Cena 2 – As aulas de Inglês e Relena

Reconhecendo que a inclusão é um processo, que experiências podem acontecer de diferentes maneiras em contextos diversos e tomando por base a perspectiva teórica deste estudo, ou seja, de que o homem se constitui na relação sócio, histórica e cultural com o outro e que portanto, essa relação traz consigo fios ideológicos que podem permitir (ou não) que o processo de inclusão se concretize, esta cena objetiva apresentar e discutir os sentidos trazidos, construídos e desconstruídos sobre os modos como a aluna cega se apropria da língua inglesa.

Isso porque, em se tratando do ensino para alunos cegos, o significado da deficiência, ou seja, que os cegos não são capazes de aprender como os videntes, interfere na interação com o cego, que é considerado como alguém incapaz. Diante disso, é necessário que se conheça os sentidos ligados à cegueira e à ação dos cegos, como aprendizes em sala de aula ou na sociedade, isto é, que se perceba o sujeito cego em primeiro lugar como ser humano que se constitui no processo sócio-histórico-cultural, nas relações que estabelece com o outro mediadas pela linguagem.

Trago registros dos diários de campo e das entrevistas que contextualizam as aulas de inglês ministradas pela professora Marta, a professora que iniciou o ano letivo e, pela professora Rosali, que assumiu a turma no final do primeiro trimestre, e assim, buscarei apontar reflexões que se fazem relevantes para a prática docente.

Durante o período em que aconteceram as observações, as aulas de inglês se apresentaram bem tumultuadas, com muita indisciplina e desinteresse em aprender algo. A turma se apresentava agressiva e sem limites, a professora Marta sem conseguir administrar o problema e proporcionar um clima propício para a aprendizagem. Todos falavam de tudo e ao mesmo tempo, por vezes Marta gritava para tentar controlar a situação, o que pouco ou nada adiantava. Cheguei a pensar que não conseguiria atender ao objetivo proposta para esta pesquisa, pois as tensões eram tantas, que fiquei com medo de perder o foco da pesquisa, mas com o tempo as mudanças foram acontecendo e delineando o contexto escolar, o que deu início a uma nova perspectiva das aulas.

A aula inicia com a retomada do que foi trabalhado na aula anterior. Em seguida a professora passa um texto no quadro e os alunos têm que copiá-lo. Relena não copia. Fica sem fazer nada durante a aula, a não ser ouvir as conversas dos colegas e prestar atenção na hora da explicação. O silêncio não existe na sala e a professora não consegue proporcionar um ambiente respeitável para a aprendizagem, tem aluno que nem tem lápis, caderno... materiais básicos que costumamos levar para a escola. Enquanto a professora explica grande parte da turma parece estar em outro mundo e conversam sobre diversos assuntos. De acordo com relatos da professora ela não vai se estressar com a turma, pois ela está para se efetivar pela prefeitura e não quer estar sem voz neste momento. Então, segundo ela “eu faço de conta que ensino e eles que aprendem”, “eu dou a matéria, se eles quiserem aprender eu ensino, se não querem eu fico na minha” (DIÁRIO DE CAMPO, 06/03/2012)

Essa passagem chama a atenção para “[...] o papel decisivo que a competência profissional (organizar e gerir a classe) desempenha em todo o processo ensino-aprendizagem” (RODRIGUES, 2003, p. 18), possibilitando ao professor estabelecer rotinas⁵⁴ no intuito de organizar e orientar o contexto da sala de aula, para que um ambiente favorável à aprendizagem aconteça.

Por vezes Marta trazia em suas práticas e discursos um misto de sentidos construídos sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos e a

⁵⁴ Nesse contexto, rotinas são entendidas como o conjunto de procedimentos estabelecidos com a função de proporcionar maior disponibilidade do professor para os alunos e para o acompanhamento e apoio à aprendizagem (RODRIGUES, 2003).

deficiência em si, os quais apontam para a incapacidade, a limitação ocasionada pela deficiência. Entretanto, Marta não atribuía essa concepção para se referir a Relena. Nas anotações do diário de campo (21/03), ao entregar uma atividade realizada pelos alunos, a professora entregou-me uma atividade feita por Relena, um texto descritivo sobre ela em inglês. A tarefa, realizada na ACDV, não apresenta grandes problemas na escrita, erros comuns em outra língua. A professora relatou que fez a atividade oral com ela enquanto os demais alunos faziam por escrito e pediu que ela produzisse por escrito em casa, pois na escola ela não tem computador. Após o relato do procedimento adotado para a realização da atividade, Marta diz: “olha só, Sana, a atividade dela ficou melhor do que de muitos alunos normais”. Em outro momento, também ao fazer a devolução das atividades, Marta se direciona até mim e diz “olha esse trabalho feito por um aluno 'normal', agora olha o da Relena. Me diz quem é o deficiente? Às vezes pensamos que o aluno deficiente não é capaz, entretanto, é muito mais capaz dos que são tidos como 'normais'”. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/04/2012).

As falas de Marta nos levam a pontos distintos: a professora associa o sentido da deficiência ao da incapacidade, entretanto não o associa a Relena, a aluna cega, o que indicia uma possível ignorância da deficiência. A comparação entre a performance de alunos videntes e alunos cegos indicam, segundo Motta (2004), uma necessidade de acreditar que os alunos cegos são capazes ou até mais capazes do que os alunos videntes, a ponto de quase negar a falta de visão. Isso pode levar a dois caminhos: superação do conceito de deficiência como algo que impossibilita e focar nas possibilidades ou a normalização da deficiência a ponto de ignorá-la, colocando o aluno cego à margem do processo de ensino e aprendizagem, pois conforme nos aponta os estudos vigotskianos, o sujeito com deficiência não é menos desenvolvido do que os sujeitos sem deficiência, apenas se desenvolve por outros meios/caminhos. Diante disso, é necessário reconhecer a deficiência, não para rotular e criar estigmas/preconceitos, mas para que sejam proporcionados à essas crianças os meios que lhes proporcionarão superar a deficiência e construir conhecimentos acerca de si e do mundo.

Os relatos da professora Marta, em meio às leituras que eu estava realizando,

conduziram-me a tecer alguns questionamentos para uma entrevista semi-estruturada, por exemplo, como trabalhava a inclusão no contexto da sala de aula, e ela responde,

Os alunos com necessidades especiais, não os diferencio, partindo do pressuposto da educação inclusiva “que eles têm que viver com os demais alunos”, eles são incluídos no currículo escolar. Apenas mostro-os que eles têm a mesma capacidade de aprender, como os demais alunos, portanto reconheço a necessidade de cada um deles. Alunos cegos como Relena, diferencio apenas no sistema de avaliação, que é oral e não escrita pelo fato de não ver, ou seja, não pode escrever. Mas a cegueira não a impede de participar e interagir durante as aulas (MARTA).

Ao mesmo tempo que aponta para a perspectiva inclusiva, seu discurso também nos aponta para alguns sentidos que se cristalizam na prática, como por exemplo, ao dizer que realiza a avaliação de forma oral devido ao fato de Relena “não ver, ou seja, não pode escrever”. Isso demonstra o desconhecimento acerca das possibilidades que Relena apresenta, pois mesmo não enxergando ela pode escrever. Ao lado dessa percepção inadequada acerca da cegueira e a escrita, Marta assume um posicionamento focado no potencial de Relena ao afirmar que a cegueira não é impedimento para que ela participe e interaja durante as aulas.

Esse fato aponta para o que Vigotski (1979, 2009), Smolka (1993) e Gonzáles Rey (2004) discutem, ou seja, os sentidos que atribuímos à deficiência são inseparáveis da nossa própria constituição como sujeitos e de nossas experiências históricas e culturais. Sendo assim, novos sentidos podem ser construídos a partir do contato que estabelecemos com sujeitos cegos e com as experiências de aprendizagem por esse público.

Outro ponto interessante da entrevista com Marta, foi quando dirigi a ela o seguinte questionamento: que recursos metodológicos e estratégias você utiliza para atender as necessidades específicas de Relena e Marta prontamente responde:

Na escola em que atuo não possuo recursos diferentes para atuar em sala de aula. Mas Relena possui em sua casa um computador adaptado a ela. Então, eu escrevo os conteúdos e as atividades avaliativas e ela faz em casa e traz para a próxima aula. A escola não possui materiais didáticos disponíveis e adequados ao aluno cego e o professor precisa estar preparado para isso.

Aproveitando a fala da professora sobre “o professor precisa estar preparado”, pedi

a ela que falasse um pouco mais sobre isso, e ela assim o fez,

Acredito que nenhum professor é totalmente preparado ao entrar na sala de aula, pois cada dia é como se fosse o primeiro, sempre surgem novos desafios. E lidar com alunos cegos, não considero um desafio e sim uma descoberta de como trabalhar com esse aluno e o que podemos aprender com ele. Desafio é inseri-lo aos demais alunos e à sociedade, sem preconceitos e sem desigualdades.

Mais uma vez seu discurso indicia que Marta não materializa as necessidades que Relena possui em função da deficiência visual que apresenta, ao contrário, por meio dele a professora induz que os desafios maiores não estão concentrados na deficiência em si e no processo de ensino e aprendizagem, mas sim nos entremeios desse processo, na ausência de elementos básicos, como materiais didáticos, que possibilitem a inclusão desse sujeito. Isso remete ao fato de que “[...] a construção de práticas inclusivas na escola depende de muitos fatores e transformações” (MAGALHÃES, 2011, p.27). E nesse sentido Marta indica outro fator “para que Relena participe e interaja mais em sala de aula, deveria ter um computador adaptado, com recursos áudio visuais”.

Tais posicionamentos nos remetem

à impossibilidade de simplificar a questão da inclusão da diversidade na escola, no contexto do capitalismo, risco no qual se pode incorrer, quando a inclusão de alunos com deficiência é limitada a mero ato de solidariedade e tolerância ou à presença/ausência de aparatos de ordem técnica. A inclusão em suas marchas e contramarchas é um substrato da garantia do direito à educação para um setor da sociedade civil que conquista paulatinamente notoriedade nas políticas sociais (MAGALHÃES, 2011, p.p. 28-29).

Foi neste contexto que as aulas de inglês aconteceram até abril/2012, quando Marta assume sua vaga na prefeitura municipal de Colatina e deixa as aulas de inglês na Escola Portas Entreabertas. Os alunos ficam aproximadamente um mês sem aulas de inglês, até que a professora Rosali assume as aulas. A partir do dia 02 de maio de 2012, a escola conta com a nova professora de inglês e por entender que os primeiros contatos se dariam de forma mais tranquila sem minha presença, fiquei duas semanas sem realizar observações das aulas de inglês.

Antes de reiniciar as observações marquei um horário com a professora Rosali para explicar os objetivos, os procedimentos da pesquisa e pegar a assinatura do termo de consentimento. Após esse encontro, retomei as observações e ao entrar na sala,

no dia 15 de maio, percebi, à primeira vista, uma diferença: a sala em silêncio, os alunos sentados, a professora cumprimentando-os e pedindo como estavam. Um comportamento diferente do que eu havia observado até então. Mas como era o primeiro momento de observação das aulas da professora Rosali, pensei que era o impacto da troca de professora. Entretanto, esse comportamento de perceber os alunos, de dar-lhes atenção e observar pequenos detalhes, como mudança de visual, de materiais escolares, entre outros, se fez presente durante as aulas observadas até o final de setembro (período em que encerrei as observações).

Vale ressaltar que os conflitos aconteceram, que os alunos ainda não se concentravam nas aulas, que usavam de grosserias para falarem aos colegas, entretanto a professora, aos poucos, foi fazendo com que isso se minimizasse nas aulas e os alunos passaram a copiar matéria, realizar atividades, apresentar trabalhos em grupo e até tirar dúvidas durante as aulas. Também foi possível perceber que em relação à Relena, a professora demonstrava uma preocupação: proporcionar a ela um contato com o conteúdo/atividades e assim promover sua participação com equidade durante as aulas (tratarei mais detalhadamente disso nas cenas seguintes).

Essa mudança de postura diante dos alunos trouxe benefícios, pois por meio de estratégias que tinham por intenção trazer a atenção dos alunos para as aulas, a professora obteve a participação, a realização da maioria das atividades e o respeito dos alunos. O diálogo passou a fazer parte da rotina para resolver os conflitos que surgiam nas aulas e assim, alunos e professora foram tecendo uma parceria que permitiu uma ambiente mais propício para a aprendizagem.

Tais situações vão de encontro ao que nos aponta Rodrigues (2003, p. 23), ao salientar que “quando o professor é um bom gestor da aula, as atividades decorrem sem sobressaltos, os alunos concentram-se mais no trabalho e a aprendizagem é otimizada”, o que nos remete a uma outra questão também apresentada por Rodrigues (2003, p. 24) que “as mudanças deverão necessariamente começar nas concepções pedagógicas dos professores e em suas atitudes para com os alunos em dificuldade. A perspectiva pessoal do professor informará toda a sua construção

e implementação de esquemas e rotinas”.

Cena 3- Relena e a apropriação da língua inglesa: o que revelam as práticas curriculares em sala de aula

Início trazendo um pouco da metodologia utilizada pela professora Rosali, bem como alguns procedimentos/atividades peculiares ao ensino de língua estrangeira e, mais especificamente, aqueles pensados para atender as necessidades educacionais específicas de Relena, sujeito dessa pesquisa.

Rosali assumiu as aulas de inglês quando o primeiro trimestre estava prestes a acabar. Fato esse que levou a professora a disparar atividades, pois precisava 'fechar a nota' dos alunos e preencher as pautas dentro dos prazos estabelecidos pelo calendário escolar estadual.

Ao passar esse momento mais turbulento, a professora iniciou novos conteúdos e assim percebi melhor a metodologia utilizada por ela. Por exemplo, ao trabalhar o primeiro conteúdo com eles – pronomes reflexivos – Rosali apresentou-me o conteúdo impresso em uma folha com fonte Times New Roman, tamanho 10. Segundo ela, preparou esse material apenas para Relena, pois a escola não disponibiliza xerox para todos os alunos/disciplinas. Então ela preparou o material em casa e trouxe para que Relena colasse no caderno e alguém, em casa ou na sala de recursos, lesse para ela.

Tal atitude aponta algumas minúcias que merecem ser colocadas em destaque: o fato da professora perceber que Relena não copiava do quadro, portanto precisava de uma forma de ter o conteúdo; o desconhecimento da professora acerca das reais necessidades e possibilidades de Relena, pois o texto estava em fonte tamanho 10 e impresso; a ausência da equipe pedagógica para apresentar a esta professora os alunos com necessidades educacionais específicas e suas particularidades no que tange ao processo de ensino e aprendizagem e o não acompanhamento previsto nas atribuições da professora especializada da sala de recursos para a orientação sobre a deficiência visual e, mais especificamente, sobre a deficiência visual de Relena e os seus possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem.

Esses apontamentos também ficam visíveis na fala da professora, quando na entrevista, ao ser indagada sobre os desafios para que Relena participasse das aulas de inglês, ela responde “falta de material e acompanhamento adequados para proporcionar a Relena maior entendimento da língua inglesa e seus conteúdos base” (ROSALI). Esses fatos indicam que a cegueira em si não é impedimento para que Relena aprenda, os desafios se concentram na ausência das vias necessárias para que a aprendizagem aconteça, ou seja, a preocupação maior na educação de pessoas cegas deve se concentrar nas formas/vias necessárias para suprir a ausência da visão e não no defeito físico em si, tendo em vista que “[...] o comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias, [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 382).

Vias essas que são construídas/aperfeiçoadas no processo de interação com o outro via linguagem, as quais originam o processo de compensação social, ou seja, para o cego, suas possibilidades compensatórias, nessa dinâmica do funcionamento cerebral, serão definidas pelos significados e relações estabelecidas no mundo a partir da sua condição física, da resposta social que a cegueira provoca e da elaboração do indivíduo em novas respostas ao ambiente (ORMELEZI, 2000).

Isso nos remete à importância da linguagem na aquisição do conhecimento apontada por Vigotski (2010), que a coloca como a fonte a partir da qual se dá todo o desenvolvimento, tanto do sujeito cego quanto daquele que enxerga, pois a chave da aquisição do conhecimento está na significação e ambas estão marcadas pela condição humana de existirem como seres de linguagem, ainda que em um mundo preponderantemente visual. Dessa forma, Vigotski chama a atenção para a dimensão sócio-cultural do ser humano; sua transcendência do corpo para o universo simbólico, trazendo a ideia de compensação, não exatamente como a substituição das funções fisiológicas do órgão da visão por um maior desenvolvimento do tato ou refinamento da audição, mas como uma complexa reestruturação de toda atividade fisiológica.

Nesse sentido, Vigotski (2010) ressalta que, a origem da compensação está ligada a possibilidade de comunicação do indivíduo e sua inserção na experiência social. O homem, como ser de linguagem, tem acesso ao mundo dos significados compartilhados no contexto em que está inserido, pois a apreensão do real, pelo sujeito, não pode se dar senão por meio dos símbolos criados pela cultura (BAKHTIN, 2002). Essa mediação da linguagem, nos termos de Vigotski (2007, 2010) e Bakhtin (2002), permite transpor para o mundo interno do sujeito a representação da realidade, fazendo com que ele realize sua capacidade humana de concretizar mentalmente as coisas do mundo, indo além das experiências sensorial, perceptiva e motora, integrando-as em um sistema simbólico. Assim, o significado de compensação presente na cegueira é de ordem sócio-psicológica.

Essa concepção ajuda-nos a pensar na viabilidade da aquisição de conhecimento pelo cego sobre coisas jamais vivenciadas, e nos remete à questão de sua aquisição de representações mentais e conceitos sobre o mundo como sujeito do conhecimento.

O que pode ser notado nas aulas de inglês. Ao explicar o conteúdo proposto – pronomes reflexivos – a professora pede aos alunos um espelho emprestado e começa a trabalhar a ideia de reflexo e virando o espelho para os alunos a professora vai perguntando “aluno1, o que você está vendo aqui nesse espelho?”, ele responde “um cara muito bonito, eu”, a professora replica “exato: você mesmo”. E assim, vai fazendo por diversas vezes, intercalando os conceitos de gênero (him/her/it), número (our, your, my, them) e reflexivo (self/selves), para que os alunos percebam a alternância dos pronomes e a permanência da ideia de reflexivo.

Relena acompanha as falas da professora e os movimentos, entretanto tem dificuldade em percebê-los quando a professora se distancia, mas isso não impede que ela capte pela via da linguagem, da fala da professora, a essência do conceito pronome reflexivo. Assim, Relena se apropria do conceito de pronomes reflexivos e cria sua própria forma de entendê-los “então professora, pronomes reflexivos refletem a ação dos sujeitos?”, diz Relena. A professora responde de forma

afirmativa e dando mais exemplos, os quais procura associá-los as experiências dos alunos “Isso. Vocês já foram à um restaurante self service? Não é a gente mesmo que se serve? Então, a palavra self indica auto, no sentido de autonomia, de você mesmo” (ROSALI).

No dia em que a professora apresentou-me o material impresso sobre pronomes reflexivos, disse a ela que não necessariamente ela precisaria fornecer o conteúdo impresso, pois Relena possuía *pen drive* e ela podia fornecer os conteúdos em extensão .doc ou .txt e estes seriam lidos por leitores de tela. Rosali ficou surpresa ao saber da existência desses *softwares*. Então lhe expliquei como funcionam, ela ficou muito empolgada e disparou a notícia entre os demais professores. Nesse momento, pude perceber que haviam outros professores que também não conheciam as necessidades e possibilidades que se faziam presentes no processo de ensino e aprendizagem de Relena e que isso não era tão discutido nas reuniões e nos momentos de planejamento.

Tal fato indicia que a inclusão não estava tão presente nas discussões escolares conforme nos apontou a professora Marta “[...] uma vez por semana temos planejamento por áreas e a diretora e o pedagogo muito discutem sobre a educação inclusiva, como trabalhar com esses aluno e como incluí-los. E uma vez por mês temos mini cursos na área de atuação”.

Outro fato que merece destaque é a necessidade de os professores/educadores desenvolverem habilidades como a flexibilidade, espontaneidade, persistência e atitude para descobrir o que funciona, criar estratégias que possibilitem incluir os alunos nas atividades e no contexto escolar. Não dá para ficar esperando que alguém apresente uma “receita” de como fazer a inclusão, ela deve ser vivenciada, experimentada em todas as suas nuances/dimensões e o professor/profissional precisa ir além do que está previsto em suas habilitações/especializações, precisa buscar o conhecimento profissional para receber e trabalhar com os alunos e suas necessidades educacionais específicas, para conseguir didática e pedagogicamente orientar seus alunos com e sem deficiência e assim, proporcionar a inclusão (SHAFFNER e BUSWELL, 1999).

Cabe destacar que nesse processo é imprescindível “um ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias visando a garantir o sucesso do aluno, para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino” (SHAFFNER e BUSWELL, 1999, p. 82).

As primeiras observações das aulas de Rosali, demonstram que ela ainda não percebe as necessidades de Relena no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, o que faz com que Relena não contemple todas as possibilidades de aprendizagem em inglês,

A professora vai para o quadro passar a matéria. Enquanto isso Relena capta todas as conversas que giram pela sala e com expressões faciais demonstra um pouco do que está achando. Tenho a impressão de que ela tem um amigo oculto, pois vejo seus lábios proferirem palavras em silêncio. Acho que esta pode ser uma forma que ela encontrou para interagir, participar, já que sua amiga não senta mais ao seu lado, pois os professores acharam que elas conversavam muito. Ainda são poucos os colegas que se dirigem a ela, interagindo. Me angustia ver Relena feito uma pilastra enquanto a professora passa matéria no quadro. Por que será que ela não tem os mecanismos (computador, texto ampliado, ledores de texto, lupa...) que lhe possibilite a aprendizagem de forma mais adequada? Pela primeira vez desde o início das observações momentos de silêncio surgem na sala. Paula sempre que tem uma folga passa na carteira de Relena para fazer uma conversa informal e penso ser esta uma forma de expressar sua preocupação para com Relena e seu silêncio. A professora dá visto nos cadernos ao final da aula, prática adotada por ela em todas as aulas e anota em uma lista os alunos que copiaram. A professora por vezes utiliza frases do tipo “olhe para a palavra, o que difere uma da outra?”, esquecendo que Relena não consegue visualizar o que está no quadro. Mesmo sendo dinâmica nas suas explicações, utilizando metáforas interessantes que atraem os alunos, pois considera as vivências extra escolares, ela esquece que há uma aluna com deficiência visual na sala e que não visualiza a uma certa distância. Relena não fez perguntas sobre o conteúdo. Em nenhum momento a professora se referiu a Relena e a estimulou a participar da aula. A professora utiliza bastante gestos e comparações visuais. Penso que Relena não consegue percebê-las muito bem. Ao final da aula, a professora falou a média do primeiro trimestre, a de Relena foi de 24,0 pontos no trimestre, de um total de 30 pontos. Será que o quantitativo representa o real qualitativo da aprendizagem de Relena em inglês? (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/2012, 22/05/2012).

O posicionamento adotado por Rosali em relação à Relena fez com que ela sentisse necessidade de alterar seus hábitos também. Relena trocou de lugar na sala, por iniciativa própria, passou a sentar-se na primeira carteira em frente à mesa da professora. Segundo ela, preferiu ficar aí para tirar dúvidas com os professores.

A professora adota algumas rotinas/estratégias em sua prática, como por exemplo sempre inicia as aulas retomando o conteúdo da aula anterior, faz esquemas de

revisão no quadro, passa de carteira em carteira enquanto os alunos copiam a matéria ou fazem atividades, dá visto nos cadernos ao final de cada aula, sempre tenta relacionar o conteúdo trabalhado com as experiências e os conceitos já assimilados pelos alunos, tem um caderno de planejamento com os conteúdos e atividades a serem trabalhadas. Isso faz com que durante as aulas a professora consiga atender a Relena e aos demais alunos. Conforme Rodrigues (2003, p. 22;24), “a condução eficaz do processo ensino-aprendizagem só é possível porque o professor desenvolveu e interiorizou um conjunto de rotinas. [...] As rotinas libertam-no e permitem-lhe maior disponibilidade para os alunos e para o acompanhamento e apoio à aprendizagem”.

O estabelecimento de rotinas proporcionou à professora a possibilidade de acompanhar Relena nas aulas e assim, criar outra rotina: após passar a matéria/atividades no quadro, sentar-se ao lado de Relena para explicar-lhe a matéria e realizar as atividades. Percebe-se que Relena fica insegura com este comportamento, pois está acostumada a fazer as atividades com uma colega ou na sala de recursos ou na ACDV.

Percebe-se que Relena tem muita facilidade em assimilar o conteúdo. A professora vai explicando e perguntando e Relena vai respondendo e tirando dúvidas. Gradativamente o grau de dificuldade das perguntas vai aumentando e Relena vai apresentando dificuldades em responder e percebe que não terá respostas prontas. A professora vai fazendo com que ela construa o conhecimento. É uma pena que nem todas as aulas é possível a professora ter essa proximidade com Relena (DIÁRIO DE CAMPO, 29/05/2012).

Mesmo com as intempéries que surgem durante as aulas, a professora tenta manter a rotina e aos poucos vai estabelecendo novas rotinas de acordo com as situações que vão surgindo e com o conteúdo a ser trabalhado.

A ausência de um planejamento que atente para as necessidades educacionais específicas de Relena faz com que ela fique distante em algumas aulas e de acordo com ela aprende bastante inglês através do uso do computador na ACDV e em sua casa. Ainda segundo Relena, quando o material lhe é fornecido em arquivo ela estuda o conteúdo, mesmo que seu leitor de texto não leia corretamente todas as palavras em inglês, seu maior problema está na escrita da língua inglesa. É comum Relena ficar dependente da contextualização que a professora faz da aula, dizendo o que está acontecendo no quadro, dando exemplos durante a explicação do conteúdo, entretanto o fato da professora utilizar muitos recursos visuais e não atentar para a distância necessária para que Relena os perceba, causa uma ruptura em alguns momentos da explicação. A professora disse da dificuldade em utilizar o único computador disponível na sala dos

professores para planejamento, pois tem apresentado alguns problemas, além disso outro problema é com a impressão, pois as vezes não tem tinta, folhas..., ou seja, mesmo que a professora tente pensar em outras maneiras de tornar acessível o conteúdo para Relena, existem muitos desafios a serem superados. Percebe-se que a professora tem sempre tentado tirar um tempo para sentar-se ao lado de Mary para colocá-la a par das atividades e da matéria, fazer atividades. Entretanto, quando esse momento acontece a sala não coopera muito, ficam chamando a professora a todo instante e as conversas que já não são poucos, triplicam. Diversas vezes a professora precisa parar de fazer a atividade oral com Relena para chamar atenção da turma ou responder questionamentos (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2012).

Conforme abordado no subcapítulo 2.2, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira carrega os ideais e propósitos de uma determinada época, de um determinado contexto e, portanto, mudanças podem ser percebidas, ao longo dos anos, nos procedimentos didáticos: práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, práticas pedagógicas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas, ênfase sócio-cognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aluno e seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados, a utilização de estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente.

Aluno e professor também vivem/experimentam as nuances dessas mudanças e assumem posições diferentes de acordo com o método. O aluno passa a ser sujeito e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro. O professor também ganha outra dimensão: de controlador das ações de ensino passa a assumir o papel de facilitador e mediador das situações de aprendizagem.

As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia-a-dia, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais. Cabe também enfatizar que a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da *internet*, podem abrir espaços de interação, colaboração e pesquisas *on-line*, de modo a criar

novas oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira.

Todas essas facetas dos métodos de ensino de língua estrangeira perpassam a prática de Rosali e, mesmo que sem perceber, ela utiliza diversas características dos métodos, dentre os quais é possível perceber nas práticas de sala de aula da professora Rosali: o foco na gramática com o objetivo de capacitar o aluno a ler e traduzir textos, as aulas acontecem em língua materna e a escrita ganha maior atenção, regras gramaticas, lista de vocabulário e atividades mecânicas são comuns, características do método clássico; também é possível perceber características do método direto, pois a introdução de um conteúdo é marcada pelo uso de um texto; a relevância dada aos conhecimentos/experiências trazidos pelos alunos como elemento importante durante as aulas, atividades mais participativas, mais dinâmicas nas quais os alunos precisam se envolver mais, temas que estão mais ligados aos adolescentes e em cooperação com outras disciplinas do currículo, características do método comunicativo. Tais características podem ser percebidas nas notas dos diários de campo, conforme segue

Na aula anterior a professora trabalhou com um diálogo e questões de compreensão. A professora leu⁵⁵ o texto em voz alta com os alunos e em seguida foi corrigindo as questões de compreensão. Em seguida outras atividades foram passadas no quadro para serem entregues até o final da aula para nota. As atividades envolviam o ato de completar com a forma verbal adequada de acordo com o sujeito e o advérbio de tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2012);

A atividade de hoje foi para introduzir os substantivos contáveis e incontáveis. Dividiu a sala em grupos, colocou temas no quadro e sorteou os números para cada grupo. Após o sorteio a professora explicou que eles teriam que elaborar uma lista de acordo com o tema, por exemplo, natal – o grupo que pegou esse tema teria que preparar uma lista de coisas que eles utilizariam nesta data, em português e traduzir para o inglês. A sala parece ter gostado da atividade, talvez pelo fato de terem a possibilidade de estarem agrupados. Relena sentou-se com sua colega Paula e mais outros dois meninos. Durante a tarefa ela ia sugerindo coisas para a lista e Paula copiava e também sugeria e os colegas iam procurando no dicionário para traduzir para o inglês (DIÁRIO DE CAMPO 03/07/2012).

A professora deu continuidade a tarefa dos grupos e passou no quadro o conteúdo sobre substantivos contáveis e incontáveis. Após os alunos copiarem, ele explicou o conteúdo, utilizando muitos recursos visuais para que os alunos entendessem a noção de incontável e contável. Após pediu que sentassem em grupos novamente e devolveu a lista, porém de forma sortida para que os alunos colocassem quais eram contáveis e quais eram incontáveis. A turma até que participou mais hoje. Isso porque lhes foi possibilitado uma interação. A aula foi bem interativa e Relena participou bastante dos momentos da brincadeira, mas a professora não solicitou a

⁵⁵ A leitura de textos era feita em língua inglesa, bem como os exemplos e as frases das atividades. Entretanto a explicação e a interação na aula aconteciam em língua portuguesa e nos exercícios e exemplos havia a tradução entre parênteses, inclusive nas avaliações.

ela nenhuma participação no conteúdo, sempre perguntava para os mais agitados da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 17/07/2012).

A professora iniciou hoje na turma o projeto sobre drogas que a escola está desenvolvendo. Foi proposto uma discussão com a turma, em língua portuguesa. A professora colocou a turma em círculo e a partir de um roteiro elaborado por ela, iniciou a discussão e os alunos pouco a pouco foram se soltando e dando seus depoimentos sobre o que conheciam ou tinham dúvida acerca do tema. A aula foi muito interessante e os alunos deram depoimentos muito legais, relatando inclusive sobre fatos pessoais. Ao final da aula a professora distribuiu depoimentos que ela retirou da revista Veja, também em português, de pais que perderam seus filhos por causa das drogas. Dividiu a sala em seis grupos e cada grupo ficou com um depoimento que deverá ser apresentado na próxima aula, na forma de encenação. Algo simples, um aluno vai narrando, em português, e os demais vão executando/apresentando a cena (DIÁRIO DE CAMPO, 31/07/2012).

Hoje foi confeccionada a paródia, em português, com o refrão em inglês, como continuação do projeto sobre drogas, que a escola está trabalhando para a mostra cultural. Os grupos foram organizados e percebi que durante todo este período de observação a Paula e a Relena são peças grudadas, e os demais componentes do grupo delas são aqueles alunos que de certa forma apresentam alguma NEE. Relena se mostrou muito dedicada nesse trabalho, trouxe a letra da música para a construção da paródia – humilde residência de Michel Telo, e durante a construção da paródia deu ideias brilhantes, nas rimas e de acordo com o tema. Os grupos se empolgaram e ótimas paródias surgiram, foi uma aula maravilhosa, pois os grupos não perderam o foco da aula e as conversas paralelas não aconteceram. Percebe-se a grande empolgação da turma ao ler as paródias por eles criadas. Todos queriam que a professora lesse, e eu também (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2012).

Para a aula desse dia, a professora havia planejado levá-los para o laboratório de informática para introduzir o conteúdo de grau do adjetivo, mas a pessoa responsável pela sala não chegou e a sequência das aulas foi trocada. A professora deixou a pesquisa sobre geografia para a próxima aula e passou o que iria dar na sexta para terça. Iniciou com um diálogo sobre “Geography test” e as questões de compreensão. Os alunos copiaram e responderam. A professora tem demonstrado muito empenho para a realização das aulas, está sempre pensando em como trabalhar os conteúdos de forma que a turma participe, relacionando com coisas do dia-a-dia deles e também se apresenta bastante flexível para repensar práticas e planejamentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2012).

Hoje a aula seguiu com o trabalho de grupo sobre superlativo. Os alunos realizaram pesquisa sobre geografia: os pontos mais destacados do mundo – montanhas, picos, rios, ilhas...e então em grupos, os alunos organizaram frases em inglês que serão expostas em cartazes com as frases e imagens, utilizando o grau do adjetivo superlativo (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2012).

Entretanto, o foco principal das aulas de inglês, era o uso imediato da língua inglesa para fins específicos como a tradução e a compreensão textual, a produção escrita de pequenos textos e não a comunicação em inglês, mesmo estando previsto no Currículo Básico Escola Estadual (2009, p. 99) que

A posição do inglês como a língua falada em diferentes países, por aproximadamente 375 milhões de falantes do idioma como segunda língua, 350 milhões de falantes nativos e 750 milhões de pessoas que fazem uso da língua inglesa como língua estrangeira, reflete a necessidade de os

alunos de escola pública também aprenderem a se comunicar nesse idioma.

O referido documento aponta ainda que,

[...] na sala de língua estrangeira moderna, existem dimensões de caráter pedagógico, cultural, social e afetivo. Trata-se de um lugar de crescimento e de autoconhecimento e as tarefas propostas devem atingir as múltiplas capacidades dos alunos em formação. [...] a orientação do ensino atual focaliza o processo de aprender por meio de diferentes tarefas em que os alunos usam a língua alvo para negociar e construir conhecimentos. São tarefas como: jogos, projetos em sala de aula, leitura e interpretação de textos, músicas, filmes, produção textual mediadas pela oralidade nas quais o envolvimento, a participação e a orientação do professor, a interação significativa entre os alunos e o professor constituem fatores fundamentais para a eficácia do processo de adquirir a língua a que estão expostos (p. 100).

Tais características não se fizeram presentes nas aulas em que observei. Raros eram os momentos em que isso acontecia, sendo que a comunicação oral em momento algum se fez presente. Apesar de o discurso corrente acerca do ensino de língua inglesa situar-se na abordagem comunicativa de ensino, é possível perceber que os exercícios que são realizados em sala de aula, em sua maioria, trabalham com estruturas gramaticais de forma descontextualizada, com a leitura de texto não para interpretar e construir significados, mas para repetir e recuperar a informação lida.

Devido a esses aspectos, tive necessidade de conhecer o plano de ensino de inglês e o saber sobre o livro didático, já disponível para língua estrangeira moderna, porém ausente nas aulas de inglês da Escola Portas Entreabertas. Ao ser perguntada sobre eles, Rosali respondeu que o plano de ensino que ela se baseia e o mesmo que fez para as outras escola em que trabalha, pois não teve acesso ao da professora anterior. Quanto ao livro didático, apesar de a escola ter recebido, ele não é utilizado, pois de acordo com Rosali está muito além do nível de aprendizagem dos alunos, os conteúdos estão muito avançados para eles, por isso os alunos nem pegaram os livros.

Apesar da dinamicidade da professora, do empenho em pensar estratégias para que os alunos participassem das aulas, para que a rejeição ao inglês desse lugar a aprendizagens mais significativas, não havia momentos que oportunizassem reflexões sobre sua prática em sala de aula. Mesmo com o planejamento por áreas

e os cursos de formação continuada não se fazia presente na rotina da professora, nem da maioria dos professores que atuavam na escola, o hábito de refletir de forma sistemática para que gerar massa crítica e contribuir para o desenvolvimento da profissão.

Constatai que a teoria utilizada para subsidiar a prática, vem da graduação e dos cursos de formação continuada, mas o que prevalece é a experiência em detrimento da teoria, concepções enraizadas, construídas em diferentes contextos e épocas, os quais petrificaram a prática. Ratifico aqui, a importância dos conhecimentos adquiridos nesses momentos, mas chamo a atenção para a importância de o professor ter/criar o hábito de complementar os estudos e as leituras feitas nesses encontros, de refletir sobre as práticas adotadas, de perceber os alunos como sujeitos que se constituem sócio-historicamente, pois a educação, o processo ensino e aprendizagem é algo muito dinâmico e necessitam sempre de revisão/reflexão/atualização de aspectos/teorias/procedimentos que se concretizam nas práticas pedagógicas adotadas de modo a proporcionar um ensino mais significativo, conforme previsto no documentos, nos estudos e nas teorias (BRASIL, 1998).

Drago (2005, p. 151) destaca que “[...] o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano, dentro e fora da sala de aula, ou no contexto escolar de forma mais geral, precisa estar fundamentado em bases sólidas tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo envolvido na sociedade que o cerca”.

Outro ponto importante a ser relatado é a forma como aconteciam as atividades avaliativas. Rosali tentava atribuir pontos às diversas atividades que aconteciam na sala, inclusive nas ações dos alunos durante as aulas como: copiar a matéria, fazer as atividades propostas, participar da aula respondendo aos questionamentos orais, colaborar com a organização da sala, entre outras. Entretanto, vou ater-me ao que se refere à avaliação bimestral, que era a prova com maior peso e abordava o conteúdo trabalhado no trimestre, além da compreensão textual. A avaliação do primeiro trimestre foi aplicada pela professora Marta e Relena não fez a prova em sala de aula, pois a professora não conseguiu acompanhar a turma e ao mesmo

tempo orientar Relena. Portanto, ficou para ser realizada no AEE, porém Relena é quem leva a prova para o AEE, pois a professora do AEE só trabalha no turno inverso, e por isso ela não encontra com a professora Marta. Mais uma vez Relena não participa do processo (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2012).

Com a chegada de Rosali, houve uma mudança nesse procedimento, Relena sempre realiza a prova em sala de aula, junto com os demais colegas, na maioria das vezes assistida pela professora Rosali.

Ao conversar com Rosali, ela me disse que na semana passada foi a realização da prova trimestral que valeu 18 pontos e ela relatou o seguinte, sobre Relena: “Olha eu disse para a Relena assim: eu vou ser sua mão, o que você disser eu vou escrever. Então ela foi respondendo e eu fui ficando boba, pouquíssimos erros, mais relacionados à grafia das palavras”. Fui então perguntar a Relena como havia sido a prova de inglês, e ela relatou: “A professora leu a prova e eu fui respondendo”. Então pedi que relatasse com detalhes o procedimento adotado pela professora para a prova e ela contou: “ela leu o texto em inglês duas vezes e eu ia perguntando as palavras que não entendia e ela ia traduzindo. Na hora de responder a compreensão de texto as perguntas estavam em português e eu fui falando o que havia entendido. Nos exercícios que tinha que responder em inglês eu falava e soletrava as palavras para ela escrever. Foi assim. Acho que fui bem”. Olhei a matriz da prova e percebi que a professora trabalha bastante com as frases traduzidas e isso ajuda na hora de realizar a prova. Relena tem demonstrado mais autonomia para estudar o conteúdo de inglês (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2012).

A diferença entre a atuação/posicionamento das duas professoras aponta que “[...] dependendo da linha de ação pedagógica os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares” (GÓES, 1997, p. 21), ou seja, o fato de Rosali proporcionar à Relena realizar a prova junto aos demais alunos, oportunizou um acompanhamento da professora no sentido de perceber/atender às necessidades/dúvidas comuns no momento de realização de atividades avaliativas.

Entretanto, a atitude de Rosali levantou algumas suspeitas da turma, e a professora precisou explicar como foi o procedimento adotado para a realização da prova, isto porque Relena tirou a nota mais alta da turma,

De acordo com o relato da professora, ao devolver a prova que foi feita no dia 17 de agosto (a devolução aconteceu no dia 31 de agosto), os alunos questionaram a nota de Relena, pois ela fechou a prova, alegando que a professora havia respondido a prova para ela. Então a professora explicou o procedimento e pediu a Relena que falasse seu posicionamento. Relena

então disse: 'a professora apenas escreveu o que eu disse e se vocês quiserem me perguntar novamente eu respondo a prova, agora, vocês podem me perguntar'. A turma entendeu o procedimento e manifestou que estava tudo tranquilo (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2012)..

Outro procedimento adotado por Rosali para a realização da avaliação é permitir que toda a turma sente em duplas. Dessa forma, a professora consegue tempo para interagir e observar toda a turma durante a avaliação.

Em outra avaliação, agora realizada em dupla, Relena senta com Paula e as duas vão interagindo e respondendo a avaliação. Paula vai lendo e as duas vão traduzindo e discutindo as respostas. Às vezes Relena diz: “essa eu não sei, a gente vai ter que chutar. [...] Ah, essa é fácil. Essa eu sei. Humm, (pensando a resposta), Quem é mesmo o sujeito da frase? Ah!!!” Percebe-se que neste momento de prova a turma está muito tranquila e respondendo com concentração as questões. A professora circula na sala o tempo todo, não senta, está sempre observando o que os meninos estão fazendo e como estão fazendo. Quando os alunos perguntam as coisas à professora, ela nunca dá a resposta direta, sempre os induz a pensarem sobre as possíveis respostas, utilizando para isso um *feedback* ou uma metáfora, o que permite aos alunos uma autonomia na construção do conhecimento (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2012).

Pelas colocações registradas evidenciou-se a capacidade do cego de adquirir/construir imagens, conceitos, conhecimentos escolares a partir do seu referencial perceptivo e do fornecimento de meios adequados. Para Vigotski (2007, 2010), as funções psicológicas superiores, como ele chama, vão se construindo sobre esta base psiconeurológica da espécie humana, em um sistema neurológico funcional aberto que vai se modificando, ao longo da história das relações sociais vividas pelo indivíduo, das estruturas elementares do cérebro na criança às mais complexas na vida do adulto. No pensamento vigotskiano percebe-se, então, não uma passagem linear do corpo – que conta com várias possibilidades de funcionamento do cérebro e dos músculos instigadas pelas produções da cultura, quais sejam, os instrumentos, os sistemas de signos e significações, a linguagem – ao mundo mental, mas uma transcendência do aparato biológico à capacidade de uso de símbolos criados socialmente para representar a realidade (ORMELEZI, 2000).

Portanto, a presença da linguagem e do outro, como representantes da cultura, é condição primordial na aquisição dos conceitos/conhecimentos. De acordo com Vigotski (2007, 2010) e Bakhtin (2002) a linguagem é o que viabiliza a formação de

conceitos, pois a palavra não se refere apenas a um objeto, mas a uma classe de objetos, guardando assim uma abstração e uma generalização. Assim, o cego tem toda condição de ordenar suas experiências categorizando conceitualmente os objetos e eventos com os quais entra em contato, tanto na fase de vida das realizações concretas sobre o mundo, como nas da lógica abstrata.

Cena 4: Relena e os sentidos atribuídos ao ensino de língua inglesa

Nas palavras de Vigotski (2007) conhecemos a nós mesmos na medida em que conhecemos os outros, ou, mais exato ainda, que estamos conscientes de nós mesmos apenas na medida em que somos outro para nós mesmos.

Segundo Vigotski (2010) e Bakhtin (2002), os conceitos do cotidiano e científicos unem-se na mente e ampliam-se. Ainda segundo esses autores, os conceitos são o resultado de uma construção coletiva de significados, portanto têm a característica de serem mutáveis de acordo com as produções humanas, sejam elas relativas ao senso comum, à ciência, à religião, à arte ou outras. Portanto, falam de uma organização coletiva conceitual do mundo, da qual o indivíduo se apropria, permanecendo sempre aberto às transformações que ele e outros farão constantemente.

O que implica dizer que com a mediação dos adultos as funções superiores vão surgindo e a criança passa a internalizar as representações do mundo, criando compreensões próprias, assim como a fala interna ou o pensamento verbal. De acordo com Vigotski (2010) a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

Tais dizeres podem ser percebidos nos sentidos atribuídos às aulas de inglês por Relena. De início, Relena apresenta, em suas falas e comportamento durante as aulas, não se identificar muito com o inglês, alegando que o espanhol é mais fácil, que no inglês há uma diferença muito grande entre pronúncia e escrita, além de

atribuir as dificuldades a questão de ser deficiente visual. Quando pedi a ela que falasse um pouco mais sobre sua dificuldade em inglês, Relena responde,

Minha dificuldade iniciou na quinta série quando eu comecei a estudar inglês, é uma falha mais na escrita, eu não consigo escrever em inglês, eu pego melhor na fala. Mas, ..., eu costumo ler muita coisa no computador que eu não entendo. Eles escrevem muito diferente do jeito que fala. Eu acho que a falha é minha mesma, porque geralmente o DV tem essa dificuldade em alguma outra língua, em algum outro idioma, para ele é mais difícil dominar por causa da escrita. **Você acha que facilitaria para você fazer um cursinho?** Eu não sei porque eu nunca tentei, mas o inglês pra mim, assim....sempre foi meio complicado, eu acho que o cursinho também não adiantaria nada, eu nunca tentei, mas assim, eu também não quero dominar muito, eu quero aprender mais o básico que eu aprendo na escola. Na verdade a minha pronúncia, no meu ver, ela não é tão ruim, é claro que eu não tenho sotaque americano, eu não tenho a pronúncia perfeita. Meu maior defeito mesmo é na escrita, na escrita do inglês, porque...., muitas palavras igual *friend*, não se escreve do jeito que se lê, se escreve assim f-r-i-e-n-d, alguma coisa assim. Igual tem muitas outras coisas assim, igual *girl* é uma palavra que se escreve muito diferente. Então, por isso, eu acho que minha escrita deixa um pouco a desejar no inglês. Por isso que eu não tirava nota tão boa, agora eu tô melhorando isso porque eu acho que eu costumo aprender muito na internet essas coisas porque as pessoas escrevem, porque eu leio muita "fic" (ficção) e aí as pessoas escrevem muitas palavras em inglês, brincando assim, aí eu aprendo, eu costumo aprender bastante em inglês. Eu era muito ruim mesmo em inglês, eu não gostava de jeito nenhum de inglês. Primeiro eu falava que inglês era uma tortura, agora não eu tô achando mais legal.

Percebe-se na fala de Relena que ela não tem empatia para com o inglês, posicionamento esse que é comum entre os alunos, pois veem o inglês a partir de concepções construídas acerca dos americanos, como a potência mundial. Também é possível perceber que os sentidos que ela atribui ao ensino de inglês, são sentidos que construiu durante sua trajetória escolar, com suas experiências anteriores de aprendizagem. Entretanto, a partir do momento que percebe uma ligação com seus hábitos, uma necessidade na sua rotina, Relena muda de comportamento, ou seja, a aprendizagem de língua estrangeira passa a ter significado para suas experiências. Tal fato enfatiza a necessidade de ultrapassar a barreira da mera decodificação dos aparatos linguísticos e dar significação à linguagem (DRAGO, 2012), como é possível notar nas falas de Relena,

Eu acho que...eu...primeiramente eu vou precisar muito do inglês porque eu pretendo fazer informática, pretendo mexer, se eu puder, mexer com dublagem, pretendo cantar e, assim, nessas áreas eu preciso muito do inglês. Porque assim, eu vou precisar muito do inglês, na dublagem mesmo é o que eu mais vou precisar, porque pelo que eu fiquei sabendo a gente escuta, os dubladores escutam o som, geralmente em inglês, porque se eu puder mais é animação em japonês mesmo, então geralmente vem o texto em inglês ou em espanhol, que a dublagem em espanhol é horrível, a dublagem em espanhol é a pior que tem. Agora informática é outra área que

a gente precisa, porque que nem vem os instaladores, igual as vozes que eu uso no computador, a maioria, os *installers* dele são em inglês. Então você tem que saber que é *next*, que é *cancel*, que são essas coisas assim, para você entender o que você tá fazendo. E eu preciso dele (inglês), porque eu leio muito no *fanfiction* que é um site de fãs de animes, filmes, livros... e a maioria está em inglês e o meu navegador eu não tô conseguindo traduzir nada. Eu acho que mesmo que fosse o básico me ajudaria, pois meus comandos no *windows* estão em inglês.

Tomando por base que os sentidos não têm a estabilidade de um significado, pois mudarão sempre que mudarem os interlocutores, os eventos, que têm caráter provisório e são revisitados e tornam-se novos sentidos em situações novas, assim como as palavras estão sujeitas às modificações sofridas pelo ambiente social e pelas pessoas, o sentido se altera, conforme se dão as relações e as evoluções no grupo social (Vigotski, Bakhtin, 2002). Os sentidos trazidos por Relena para a aprendizagem de inglês são tecidos a partir das experiências, do contato que ela teve com a língua, bem como a partir dos discursos de outrem acerca do inglês e por isso são elaborações ainda inconstantes que buscam estabilizar-se, indo do necessário ao prazeroso, do imposto ao querido.

Quanto às vias/modos que utiliza para apreender a língua inglesa, Relena as traz atreladas aos sentidos que atribui a essa experiência, ou seja, o contexto vivenciado por cada indivíduo permite-lhe constituir-se de aspectos singulares no estabelecimento de relações comunicativas, sendo o social um forte indicativo da formação humana. As relações comunicativas estabelecidas entre as diversas camadas sociais refletem o contexto e assimilações apreendidas em seu nível cultural e social, o que mostra que a aprendizagem está correlacionada principalmente aos modos de vida exercidos por cada pessoa (BAKHTIN, 2002, VIGOTSKI, 2007).

Desta forma, Relena traz aspectos que em sua prática contribuem para uma aprendizagem significativa,

Qual a melhor forma para você aprender inglês? Eu acho que ouvindo. Ouvindo e depois vendo como é que se escreve. Eu acho que ouvir é melhor do que ver só a escrita. Eu acho que eu identifico melhor os sons porque eu vivo no mundo dos animes e mesmo que são do Japão estão em inglês. Então tem sons que eu identifico com facilidade – th, sh essas coisas. Eu aprendi mais na convivência com animes, do que nas aulas de inglês. Eu costumo até cantar, mesmo sem saber o que eu estou falando. Eu acho que a professora poderia trabalhar mais o áudio com músicas,

filmes, mas não legendados, com algumas falas em inglês. Eu acho que o Dos-vox ajudaria até quem não é DV.

Ao final das observações, Relena relatou que está gostando mais das aulas de inglês, porque agora ela está entendendo a matéria (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2012), o que indicia o que venho apresentando desde o início deste estudo, com base no referencial teórico adotado, que a deficiência não é uma limitação, um impedimento para que o aluno tenha aprendizagens significativas, pois através da interação com o outro o sujeito vai conhecendo novos signos que lhes são externos ao intelecto, dando sentido às palavras, passando a adquirir habilidades superiores, ou seja, na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana, não é o biológico que explica o desenvolvimento das funções superiores, mas sim as interferências sócio-históricas-culturais.

Este estudo possibilitou-me depreender que os caminhos trilhados por pessoas com deficiência, e também sem deficiência, estão amplamente marcados pela constituição sócio-histórica dos sujeitos que interagem durante o percurso de construção da aprendizagem, ou seja, conforme apontam os estudos de Bakhtin (2002), o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado, a significação da palavra. Dessa forma, a concepção de deficiência, de ensino e aprendizagem está sempre marcada pela enunciação social que se faz presente em um dado momento/contexto. Para Bakhtin (2002), uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão desses sentidos.

Sob tal perspectiva, relacionando o que Bakhtin (2002) discorre sobre os sentidos com a atuação docente e também da equipe pedagógica, pode-se dizer que a atribuição de sentido que o professor/educador dá a sua profissão, a concepção de aluno e de professor/profissional, de material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que emergem de seu discurso interno para seu discurso externo, a partir de suas palavras e de suas práticas. Isso permite um olhar mais profundo sobre sua história de vida e de como esses sentidos foram

construídos ao longo de sua formação e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica.

De acordo com Bakhtin (2002, p. 135), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. Sendo a língua dinâmica, os sujeitos podem mudar sua concepção de atribuição de sentidos das coisas a partir do que Bakhtin denomina de reavaliação, onde as posições de valores podem deslocar-se para uma posição de superioridade ou inferioridade, de possibilidades ou de limitações.

Isso porque, na perspectiva bakhtiniana, a evolução semântica na língua está sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo, ou seja, tudo o que tem sentido e importância para determinado grupo, intrinsecamente relacionado às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Essas mudanças, no entanto, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentido, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

Assim, no processo de formação docente/pedagógica, essa concepção transformacional de sentidos é algo real quando o professor/profissional reavalia sua prática a partir de formações, estudos e reformula ou adiciona outros sentidos, outros olhares para os alunos, os professores, os materiais e para si mesmo, o que significa dizer que as possibilidades de aprendizagem estão fortemente ligadas às concepções que os sujeitos que compõem as diversas dimensões do processo educacional carregam consigo, ou seja, o fracasso ou o sucesso não estão biologicamente determinados, são construções históricas, sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de construção de uma escola inclusiva o processo de aprendizagem de qualquer criança, presente ou não deficiência, resulta da consideração de três aspectos: a) a superação da visão das deficiências como apresentando apenas aspectos limitadores ao desenvolvimento e a aprendizagem; b) a clareza do papel do professor como o “outro” que intermedeia o contato da criança com os conceitos científicos e c) a colaboração de educação especial como área que pode pôr em foco aprendizagens significativas para alunos com deficiência (MAGALHÃES, 2011, p. 101).

Partindo da premissa de que “a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação” (RIBEIRO, 2003, p. 41), faz-se necessário que o processo educacional se organize de tal forma que permita a todos terem a oportunidade de revelar/apresentar suas possibilidades, ou seja, a escola deve oportunizar a todos, respeitando suas diferenças, possibilidades de aprendizagem com qualidade.

Nesse sentido, os dados obtidos para este estudo permitem dizer que as possibilidades e os desafios do/no processo de aprendizagem de língua inglesa concentram-se nos sentidos atribuídos à deficiência, ao ato de ensinar e aprender, à importância das mediações e interações. Também possibilitaram identificar que grandes desafios se fazem presentes no ambiente escolar: utilização de recursos didáticos inadequados ou ausência deles; falta de um planejamento adequado que considere a sala de aula como *locus* de heterogeneidade; normalização da deficiência; desconhecimento acerca da deficiência visual e suas especificidades, foco em metodologias que propiciam uma aprendizagem mecânica, sem contextualização e desconsiderando as aprendizagens anteriores trazidas pelos alunos.

Verifiquei também que, mesmo com os cursos de atualização/formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação na área de educação especial e na área específica de atuação, o dia-a-dia escolar está ainda, distante de promover uma educação acessível e com qualidade a todos. Além disso, percebe-se que o que é apresentado nos PCNs (BRASIL, 1998) e no Currículo Básico Comum da Escola

Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2009), acerca do ensino de língua inglesa não é tomado como referência para planejamento das aulas de inglês, bem como de outras disciplinas.

Percebi que o AEE realizado na Escola Portas Entreabertas, especialmente o destinado a Relena, está distante, mas muito distante do que prevê a legislação nacional e estadual. Em momento algum foi possível observar a contribuição desse atendimento para o processo de ensino e aprendizagem de Relena. E tal situação conduziu-me à algumas inquietações: qual a função do AEE na escola Portas Entreabertas? Qual o perfil desejado para o profissional do AEE? Quem é e de onde vem tal profissional? Que critérios a SRE toma como parâmetro para selecionar o profissional de AEE? Em quais momentos esse profissional poderia/deveria intervir em prol da aprendizagem significativa de Relena?

Ao lado de tais percepções, aparece a disposição de alguns professores para fazer com que Relena interagisse e participasse da aula, ou seja, alguns professores assumiram “[...] a convicção de que todos são capazes de aprender e de que o pressuposto de sua aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos” (RIBEIRO, 2003, p. 49). Tal comportamento fez com que a aluna, que no início do estudo relatava que não gostava muito de inglês, apresentasse um novo posicionamento “sabe que agora eu estou até gostando de inglês” (RELENA), o que lhe proporcionou novas aprendizagens, bem como para os colegas de sala, que passaram a vê-la como parte da turma.

Tais fatos ratificam a necessidade de explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como sujeitos nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa e a necessidade de reconhecer que os sujeitos se (re)constituem como resultado de experiências históricas, culturais e sociais e que as experiências de aprendizagem têm um peso grande nessa constituição, o que reforça a responsabilidade da escola, da equipe pedagógica, principalmente do professor, como aquele que pode contribuir na constituição e transformação de sujeitos, permitindo ou impedindo-os de trilhar novos caminhos. Isso pressupõe uma educação que construa práticas que

possibilitem constituir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos alunos com e sem deficiência, um sistema de ensino que trabalhe na/com a diferença.

Portanto, ao chegar ao final deste estudo e examinar o processo, tenho clareza o bastante para perceber o que significou para mim o fato de estar presente naquela escola, naquela sala de aula, de conhecer aqueles sujeitos: um ciclo expansivo de aprendizagens que me fortaleceram e que lançam a seguir caminhos que apontam possibilidades de aprender e ensinar e uma certeza – é preciso trabalhar com/na diferença, para que os alunos, as aulas de inglês e as práticas pedagógicas se transformem, se fortaleçam, para poderem expressar, na sociedade, as vozes que se calam, que são silenciadas.

Confesso ainda, o quão difícil foi colocar tudo isso no papel, afinar, priorizar, manter o foco, organizar as informações e transformá-las em uma dissertação, pois cada aula, cada conversa, cada entrevista impulsionavam muitas ideias, muitos horizontes e não me permitiam que eu parasse de coletar dados e eu não conseguia me distanciar para escrever. A busca pelos fundamentos teóricos que dessem sustentação ao que eu estava vivenciando naquele espaço escolar foi intensa e prazerosa, mas ao mesmo tempo conflituosa, já que me lançava para outras e outras leituras, discussões e possibilidades. Sem dúvida, uma ampliação do campo de estudo se fazia necessário, mas com uma grande ameaça: de perder-me pelo caminho. Tudo era importante, tudo precisava estar escrito, mas de que forma? Foi difícil, demorado e sofrido, mas, finalmente, pude compreender que essa pesquisa é o início, um ponto de partida e não a finalização de um processo. Fecha-se um ciclo, muitos outros se abrem.

Esses quase dois anos marcaram e mudaram minha vida e meus objetivos/percursos profissionais. Um tempo de muitas aprendizagens, descobertas e ligações entre teoria e prática, porque não dizer, intensas experiências. Foi entusiasmante entender que Vigotski já discutia os benefícios da inclusão, que já propunha que a educação especial fosse partícipe da educação comum e que as crianças com necessidades educacionais específicas pudessem estudar junto às

demais crianças.

Com a elaboração desta dissertação, aprendi muito. Aprendi por exemplo que é possível ensinar inglês para alunos deficientes visuais de forma qualitativa, que a sala de aula de inglês pode se transformar em um ambiente de muitas outras aprendizagens, pude perceber o incrível poder que nós professores temos em nossas mãos, e que, ações simples podem gerar grandes efeitos na constituição dos sujeitos e na transformação dos sistemas dos quais somos partícipes.

Entendi que a aprendizagem de língua inglesa é um processo de construção social, mediado pela ação do outro, um processo no qual as experiências culturais, sociais, o conhecimento cotidiano e o científico se fundem, colocando os sujeitos em constante formação, na qual os sentidos se constroem, reconstroem, desconstroem e que, muitos desses sentidos, socialmente, culturalmente, historicamente construídos podem ser barreiras para a nossa ação, impedindo-nos de contribuir para a perspectiva inclusiva e para a formação de sujeitos mais humanos.

Entendi que a apropriação da língua inglesa é marcada pela constituição sócio-histórica dos sujeitos que interagem no processo; pelos sentidos que damos a ela e que esses se constituem pelas diversas vozes que constituem tais sujeitos. A apropriação de língua inglesa pelo deficiente visual pode acontecer da mesma forma que acontece para os videntes, sendo que, em alguns momentos, o deficiente visual necessitará de algumas outras vias para que se aproprie de conceitos e conhecimentos. Isso significa dizer que o professor, bem como a equipe de profissionais da escola, precisa estar atento para perceber/entender as necessidades específicas desses sujeitos que constituem o heterogêneo espaço escolar.

Constatei que Relena não é dotada de sexto sentido e que o uso que faz da audição e da percepção são resultado do aprimoramento e uso constante diante das situações vividas. Apesar de a visão ser o sentido mais usado na percepção, a natureza nos fornece outros modos de ver e sentir o mundo, entretanto, quando se tem a visão deixamos de explorar a potencialidade dos demais órgãos, o que os

deficientes visuais acabam desenvolvendo como uma forma de compensação social, ou seja, em um mundo extremamente visual, muitas vezes a visão nos impede de vivenciar/construir o conhecimento por outros canais perceptivos. Relena ensinou-me que as coisas não precisam ser exatamente vistas com os olhos para serem apreciadas e isso tem implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Também constatei que, conforme nos apontam os estudos de Vigotski (1997), Caiado (2003), Silva (2008), dentre outros, o sujeito com DV não é menos desenvolvido do que os videntes, mas que as relações que estabelece com o mundo podem acontecer por outras vias ou com algumas adaptações, o que significa que o sujeito com cegueira tem possibilidade de se apropriar dos conhecimentos desde que lhe sejam dadas as condições necessárias para tal.

Sob tal perspectiva, entendi que a mediação, especialmente pela via da linguagem, permite a tal sujeito se apropriar de conceitos, apreender situações distantes e processos abstratos, possibilita a assimilação e transmissão de informações e experiências, bem como a inserção no tecido ideológico das relações sociais; que os signos e os significados produzidos nas relações entre os homens com/no meio são internalizados pelos indivíduos e permitem ao homem aprender e humanizar-se na convivência social; que a palavra, fenômeno ideológico por excelência, possibilita ao sujeito com cegueira a apropriação/apreensão do mundo real e que seus sentidos constroem-se nas interações sociais nas quais assumem diferentes papéis em diferentes contextos, ou seja, isolada dos interlocutores e dos contextos, a palavra é neutra. Portanto, a presença da linguagem e do outro, como representantes de cultura, são elementos primordiais na constituição da subjetividade humana e na apropriação do conhecimento pelo sujeito com cegueira.

Esse estudo também ratifica a necessidade de se formar o professor de língua inglesa como um educador crítico, que valorize o espaço da sala de aula, que reflita sua prática e considere seus alunos como sujeitos de conhecimento, capazes de construir, ou seja, professores capazes de trabalhar com/na diferença independente de qual seja ela; a necessidade de romper com o limite entre educação especial e educação comum e a importância do atendimento educacional especializado

ofertado conforme previsto nos documentos nacionais e estaduais como meio de minimizar os desafios que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem do aluno com cegueira.

Percebi que, no que refere-se ao ensino de língua inglesa as atitudes dos professores estão fortemente moldadas pela tradição histórica do sistema educacional e pelo ambiente no qual foram formados, bem como pelo local onde trabalham, o que vai de encontro às políticas oficiais referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil que estão formuladas sob a luz da tradição histórica de que o nível de ensino da língua estrangeira está sempre abaixo do almejado. Nesse sentido, o grau de interesse pela língua inglesa e por sua cultura, entre professores e alunos, e sua motivação para estudá-la, em muito dependem do valor que ambos dão a esse estudo.

Quanto aos docentes e o desenvolvimento dos aprendizes com deficiência visual, verifiquei que há contradições entre o discurso e a prática de alguns professores. Ao mesmo tempo que afirmam que possibilitam a aprendizagem de Relena, repetindo e explicando aqueles pontos que não foram entendidos por ela, o planejamento das aulas acontece sem considerar a presença dela em sala, o que leva a utilização de recursos didáticos (quando utilizados) que não facilitam o aprendizado de Relena. Essas atitudes indicam que, apesar das diversas discussões que acontecem sobre a educação numa perspectiva inclusiva, ainda há falta de conhecimento por parte de muitos profissionais da educação e aplicação de tais informações/recursos no cotidiano escolar.

Tal situação faz com que muitos professores limitem seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma concepção meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que estão fixadas/prescritas. Sob tal perspectiva, para que o ensino de língua inglesa seja entendido e vivenciado como uma prática social, torna-se necessário que o professor pense suas aulas a partir da heterogeneidade de experiências e contatos que os alunos trazem e assim possibilitem uma aprendizagem de língua inglesa relevante para eles e que os

permita interagir e ampliar conhecimentos acerca da sociedade global, conforme nos aponta Relena,

Você faria alguma sugestão para as aulas de inglês? Eu acho que... muito professor falta dinamização, porque eles passam muito dever no quadro e esquecem que inglês a gente precisa de mais dinâmica para aprender, da informática por exemplo, se você vê um filme dublado, eu mesma já brinquei muito com dublagem, em casa eu assistia alguma coisa em japonês ou inglês, a gente ia lá pegava os textos a gente traduzia. E assim, eu acho que a gente podia brincar um pouco, com o teatro e a gente podia fazer assim músicas, a professora do ano passado ela fez isso, a gente pegava músicas, pegava a tradução, ia cantando e uma pessoa me falou uma vez que a melhor formade você aprender inglês é com música que você vai ali vai ouvindo a música, se possível música lenta prá você não se perder, você vai cantando, você vai lendo a tradução, vai tentando cantar a música até você comparar, vê o que é que tá dizendo, prá você aprender as pronúncias e ao mesmo tempo a escrita. Isso aí é uma coisa que ajudaria muito nas aulas de inglês.

A partir da análise das falas de Relena e das situações experienciadas no cotidiano escolar, pude perceber que Relena cria um “eu genérico” para si – o ser DV, pois atribui ao fato de ser deficiente visual algumas das dificuldades encontradas na apropriação do conhecimento escolar de determinadas disciplinas, como é o exemplo dos erros de português, das dificuldades em matemática e em inglês. A base teórica tomada para este estudo nos possibilita entender que as dificuldades/desafios vividas por Relena não são frutos de sua deficiência visual, mas da ausência do uso de vias que lhe proporcionasse se apropriar de tais conhecimentos.

Diante do exposto, espero que este estudo venha contribuir para a atuação dos profissionais, ajudando-os a entender melhor os modos de apropriação do conhecimento das pessoas com deficiência visual e, com isso, disponibilizar estratégias e recursos educacionais que proporcionem, não só aos alunos cegos, mas a todos os alunos, uma aprendizagem que tenha significado e que lhes permita inserirem-se na sociedade, isso porque de acordo com Vigotski (1997) a verdadeira educação consiste em despertar no ser humano aquilo que tem e em ajudá-lo a fomentar e orientar seu desenvolvimento.

Também espero que este estudo impulse outros, pois essa investigação retrata algumas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa pelo aluno cego, muitas outras existem, já que o homem não deve ser entendido

como pronto e acabado, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica que se constitui sócio-historicamente na interação entre organismo e meio (VIGOTSKI, 2010).

Espero ainda, que este estudo impulse a reflexão e outras pesquisas no que refere-se ao Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que a experiência vivida na escola Portas Entreabertas apresentou a necessidade de conhecer mais de perto quem são os sujeitos do AEE, como eles se relacionam com o currículo comum da escola e em que contribuem (ou não) na apropriação do conhecimento e na constituição da subjetividade dos alunos com os quais trabalham.

Como nos aponta Bueno (1999, p. 162),

se por um lado, a educação inclusiva exige do professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

A inclusão parte do pressuposto que a mudança é necessária e implica na reestruturação do sistema educacional nos seus diversos níveis: administrativo, político, escolar, pedagógico e na própria sala de aula. Isso porque se fundamenta em uma concepção que reconhece e aceita a diversidade na /da vida em sociedade, o que significa dizer, que todos têm equidade de oportunidades e de reconhecimento das suas necessidades específicas.

É notório que relevantes discussões, iniciativas governamentais e internacionais, implantações e implementações legais estão acontecendo, entretanto, a educação inclusiva é um movimento/processo em construção e muitas transformações se fazem necessárias para que se viabilize este movimento/processo. Nesse sentido, ratifico que a prática pedagógica é um dos elementos chaves para a transformação da escola e, conseqüentemente de outras transformações sociais e que “ [...] uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O.; FERREIRA W. (orgs.). Tornar a educação inclusiva, Brasília : UNESCO, 2009.*
p.p.11-23.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTOS PARA CEGOS. **Deficiência visual.** Disponível em: <http://www.deficientesemacao.com/deficiencia-visual>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ASSOCIAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AOS DEFICIENTES VISUAIS DE POÇOS DE CALDAS-MG. **História da evolução e desenvolvimento dos recursos que permitem hoje o deficiente visual interagir e poder trabalhar e estudar com o auxílio do computador.** Disponível em: <http://www.aadv.com.br>. Acesso em: 10 mar. 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas estrangeiras.** Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. **O professor de LE em formação.** Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação.** 2.ed. Campinas: Pontes Editores e Artelíngua, 2007

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalista da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal.** 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARRAGA, N. C. "Utilização da visão residual por adultos com graves deficiências visuais". *In: ASSEMBLÉIA MUNDIAL PARA O BEM ESTAR DOS CEGOS.* São Paulo, 1997.

BAUMEL, R. C. R. de C.; CASTRO A. M. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. *In: BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. Educação Especial: do querer ao fazer,* São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 53-69.

BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

BRAGA, E. dos S. A constituição social do desenvolvimento. **Revista Educação – História da Pedagogia: Lev Vigotski.** São Paulo: Seguimento, v. 2, p. 20-29, ago. 2010.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.maurolemes.com.br/livraambiental.htm>. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca**. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 dez.1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira, Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**. Série Atualidades Pedagógicas, 6, 3 v. Brasília: MEC / SEESP, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**, de 11 de setembro de 2001. (2001b). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**, vol. 1 - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o

atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual.** Coordenação geral. SEESP/MEC. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.** Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Janeiro, 2008a.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. (2008b). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 14 fev. 2012.

BROSEGUINI, E. M. **Com os olhos nas mãos: um estudo fenomenológico-existencial acerca do significado de ser cego usuário da sala de recursos braille da biblioteca pública estadual do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2005.

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy.** 2. ed. San Francisco: State University, 2001.

BRUNO, M. M. G. (Org.) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas.** São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Deficiência Visual:** reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In:* BICUDO, M.A.; SILVA, J. C. A. (orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional:** formação inicial e contínua. São Paulo: Unesp, 1999, p.p. 149-164.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno

diferente. São Paulo: Educ, 2001.

CAIADO, K. R. M. **Lembranças da escola**: histórias de vida de pessoas deficientes visuais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, 2002.

_____. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CELANI, M.A.A. **Ensino de Segunda Língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. O ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? *In*: BRAIT, B.; BASTOS, N. (org) **Imagens do Brasil**: 500 anos. São Paulo: EDUC, 2000, p.219 – 247.

CENTRO ÓTICO MIGUEL GIANNINI. **Diagnóstico precoce na cura do glaucoma congênito**. Disponível em: http://www.miguelgiannini.com.br/NewSite/Jornais/j01/jornal_01a.htm. Acesso em 15 jul. 2012.

CERCHIARI, Cristiana Mello. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

DIAS, R. M. de M. **A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2008.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. Tese (doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 361-378, maio/ago. 2012.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução CEE nº 1286/2006, de 4 de maio de 2006. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial**, Vitória, 29 mai 2006. Disponível em: <www.cee.es.gov.br/download/res1286atualizada.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2012.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Ensino Fundamental**: anos finais: currículo básico escola estadual, Vitória: SEDU, 2009. v. 1.

_____. Portal do Governo de Estado do Espírito Santo. **Educação Básica: ensino fundamental – currículo** (2010). Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2012.

_____. **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**. 2. ed. Vitória-ES, 2011.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAYE, E.; BARRAGA, N.C. **The low vision patient**. Grune e Stratton, 1985.

FERREIRA, V. G. **O ensino de língua estrangeira para deficiente visual em sala de aula regular do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FONTANA, M. V. L. **A língua que não se vê: o processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais**. Dissertação - Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas – RS, 2009.

FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

_____. **Vygotsky e Bakhtin – psicologia da educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. **Deficiência Visual: disso nós entendemos bem** (2007). Disponível em: <http://www.jornalismo.ufsc.br/acic/visual/visual_gr.htm>. Acesso em: 01 jul. 2011.

GARCIA, N. **Da necessidade de programas de treinamento da visão no processo de aprendizagem da criança portadora de visão subnormal**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação**. São Paulo; Papirus, 1997.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C.; et al. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 59-65.

HADDAD, M. A. O.; SAMPAIO, M. W. Aspectos globais da deficiência visual. In: SAMPAIO, M. W, et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010, p. 7-16.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). **Um olhar sobre a cegueira**. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010: resultados preliminares da amostra**. 16 nov. 2011. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2018&id_pagina=1>. Acesso em 05 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília, 2012. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/index.php?option>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

_____. **Censo Escolar 2011: resumo técnico**. 20 dez. 2010. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/index.php?option>>. Acesso em: 05 mar. 2012.

JANNUZZI, G. A **Educação do deficiente no Brasil** (dos primórdios ao início do século XXI). Campinas: Autores Associados, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

LANNER DE MOURA, A. Memorial: Fazendo-me professora. **Caderno CEDES**, v.19, n. 45, jul. 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles em language teaching**. 3. ed. New York: Oxford do Brasil, 2011.

LEMOS, E. R. Educação dos Cegos. **Contato**. São Paulo. n. 6, p. 09-19, set. 2000.

LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino Aprendizagem de lingua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas.** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LIMA, M. S. (Org.). **A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão.** / Gleiton Malta Magalhães. – 2009. xv, 186 f. : il. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: _____. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente,** Brasília: Liber Livro, 2011, p. 79-90.

_____. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola In: _____. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente,** Brasília: Liber Livro, 2011, p. 91-105.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente,** Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.

MASINI, E. F. S. (Org.) **Do sentido ...pelos sentidos...para o sentido...** São Paulo: Vetor Editora, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001/2005.

_____. **Fundamentos da Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1995.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, H. CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2.ed. Rio de Janeiro Lamparina, 2008.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão** – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese de Doutorado. PUC SP, 2004.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951).** Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, J. P. **Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 2004.

OLIVEIRA, S. C. de. **Sentido e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem**: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 2, n.1, p. 65-74, 1994.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P.R. (Orgs.). **Educação Especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999. p. 3-21.

ORMELEZI, E.M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira**: do universo do corpo ao universo simbólico. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. ano XXI, n. 71, Julho/00.

RAMOS, M. D. **A menina cega que —enxergou— os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2000.

REGO, T. C., **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial**: do querer ao fazer, São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 41-51.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial**: do querer ao fazer, São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 13-26.

ROSSETI-FERREIRA, M.C.; et al (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHAFFNER, C. B.; S; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino e eficaz. In: **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, L. G. dos S. **Inclusão**: uma questão também de visão? estratégias de ensino utilizadas com uma criança cega. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2004.

SILVA, L. G. dos S. **Inclusão**: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVA, L. M. da. **Subjetividades Mediadas**: As relações entre leitores cegos e leitores. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf> Acesso em: 26 nov. 2012a.

_____. **Qualquer maneira de ler vale a pena**: Sobre leituras, leitores e leitores cegos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4806—Int.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2012b.

SKLIAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.15-35.

SMOLKA, A. L., GÓES, M. C. R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: 1993.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. De; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, James V. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialogicos. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 out. 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE VISÃO SUBNORMAL. **A visão subnormal**. Disponível em: <http://www.visaosubnormal.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE OFTALMOLOGIA. **Glossário**. Disponível em: <www.sboportal.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2012.

SORDI, M. R. L. de. Apresentação. In: CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **The collected works of L. S. Vygotsky**: Vol 1. New York: Plenum, 1987.

_____. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, n. 71, 2. ed., Campinas: Cedes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução:M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 42 ed., 1979. p. p. 157-200.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro disparador de observação do cotidiano escolar – aula de inglês

Observação e registro dos aspectos abaixo relacionados e outros que se apresentarem relevantes para o momento:

Atividades trabalhadas

Dinâmica da aula

Postura pedagógica

Materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades

Metodologia utilizada para o desenvolvimento do conteúdo

Diálogos estabelecidos entre o aluno cego, colegas e professor(a)

Conflitos e resolução dos mesmos

Outros aspectos

APÊNDICE B - Roteiro disparador para entrevista semi-estruturada com a professora de língua inglesa

Formação inicial e continuada.

Tempo de serviço no magistério.

Tempo de atuação no nível de ensino estudado.

Tempo de serviço no local da pesquisa.

Forma de chegada ao cargo.

Fale sobre a perspectiva da inclusão. Você se vê professora na perspectiva da inclusão?

Descreva Relena.

Como trabalha com Relena na sala de aula?

Você vê possibilidades e desafios na inclusão de Relena? (Quais?)

APÊNDICE C - Roteiro disparador para entrevista semi-estruturada com a professora especializada do aee/sala de recursos

Formação inicial e continuada.

Tempo de serviço no magistério.

Tempo de atuação no nível de ensino estudado.

Tempo de serviço no local da pesquisa.

Forma de chegada ao cargo.

Fale do seu trabalho na escola Portas Entreabertas.

Que sugestões você faz para que a aprendizagem de Relena aconteça de forma significativa?

APÊNDICE D - Roteiro disparador para entrevista semi-estruturada com Relena**INICIANDO A CONVERSA**

Fale sobre sua família. Como é seu relacionamento com ela.

Fale sobre você, quem é a Relena.

Você se percebe deficiente visual/cega?

Fale sobre seus hábitos, rotina, o que gosta, o que não gosta...

NA ESCOLA

Descreva suas experiências na escola, desde quando começou a frequentá-la.

Fale sobre seu relacionamento na escola com colegas, funcionários e professores.

Descreva como é estar na sala de aula para você, como você apreende os conteúdos.

Você sugere algo que possa facilitar/adequar sua aprendizagem? (O que?).

SOBRE AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Fale sobre as aulas de inglês.

O que você acha de aprender inglês?

APÊNDICE E - Entrevista com a mãe de Relena

- 1- A partir de que dado/fato/acometimento foi identificada a deficiência visual de Relena?
- 2- Qual é o diagnóstico da deficiência visual dela?
- 3- Como foi feito o diagnóstico médico (que tipo de exames...)?
- 4- Como é o dia a dia da Relena em casa? Que tipo de atividades gosta de fazer?
- 5- Quais são os estímulos para o seu desenvolvimento intelectual?
- 6- Como se deu o processo de escolarização da Relena?
- 7- Como é o relacionamento social da Relena? Tem amigos, vai a festas, eventos...?
- 8- Como você vê/percebe o processo de inclusão escolar da Relena?
- 9- Como é o desempenho dela na escola? Qual(is) matéria(s) ela apresenta dificuldade?
- 10- Teve alguma situação de preconceito e discriminação que a senhora precisou intervir?
- 11- Que atividades a Relena faz na ACDV?
- 12- Como é ser mãe de uma deficiente visual?
- 13- Outras informações relevantes que contribuam para que as pessoas conheçam um pouco mais sobre a deficiência visual e como lidar com pessoas com essa deficiência.

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora de língua inglesa

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa **A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO CEGO MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso**, por ser professor de língua inglesa e ter em sua turma uma aluna cega. O principal objetivo deste estudo de caso é entender os modos de apropriação da língua inglesa pelo aluno cego, matriculado nas salas comuns do ensino regular. Realizarei com a senhora, se me autorizar, uma entrevista, bem como observações de suas aulas, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre como o participante de pesquisa se apropria da língua inglesa. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da entrevista, se a senhora me autorizar, ela será gravada ou filmada, bem como suas aulas poderão ser. As informações gravadas serão transcritas para a devida análise dos dados coletados. Além das entrevistas outros momentos de sua vida profissional serão observados tanto dentro da sala de aula como fora dela. Ao participar desta pesquisa a senhora não receberá nenhum tipo de pagamento – sua participação será voluntária. A senhora não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido à senhora o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. A senhora tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. A senhora deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Acredito que não haverá desconforto e / ou risco ao participar da pesquisa, pois ela se dará de modo simples: observação das aulas e entrevistas. Caso a senhora tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados : Sanandrea Torezani Perinni, e-mail: sanandrea@ifes.edu.br, cel: 27 9860 5584, endereço: Rua Antonio Gil Veloso, 99, Centro – São Roque do Canaã-ES.

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Relena⁵⁶

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO CEGO MATRICULADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso**, por ser um aluno cego matriculado no ensino regular. O principal objetivo deste estudo de caso é entender os modos de apropriação da língua inglesa pelo aluno cego, matriculado nas salas comuns do ensino regular. Realizarei com você, se me autorizar, uma entrevista, bem como observações de aulas de língua inglesa e de outros momentos na escola, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre como o participante de pesquisa se apropria da língua inglesa. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da entrevista e das observações, se me autorizar, serão gravadas/filmadas. As informações gravadas serão transcritas para a devida análise dos dados coletados. Além das entrevistas outros momentos de sua vida estudantil serão observados tanto dentro da sala da aula como fora dela. Ao participar desta pesquisa você não receberá nenhum tipo de pagamento – sua participação será voluntária. Você não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. Você tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. Você deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Acredito que não haverá desconforto e / ou risco ao participar da pesquisa, pois ela se dará de modo simples: observação das aulas e entrevistas. Caso tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-la ou para que retire os seus dados : Sanandrea Torezani Perinni, e-mail: sanandrea@ifes.edu.br, cel: 27 9860 5584, endereço: Rua Antonio Gil Veloso, 99, Centro – São Roque do Canaã-ES.

Local e Data

Assinatura do Pesquisador

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

⁵⁶ Este termo foi assinado por Relena e sua mãe, devido ao fato de ela ser menor de idade.