

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CRISTIANA MELLO CERCHIARI

**Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira:
subsídios para a formação inicial de professores
em contexto universitário**

São Paulo
2011

CRISTIANA MELLO CERCHIARI

Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira:
subsídios para a formação inicial de professores
em contexto universitário

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador(a): Profa. Dra. Vera Lúcia Marinelli

São Paulo

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.1
C412d

Cerchiari, Cristiana Mello

Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário/ Cristiana Mello Cerchiari; orientação Vera Lúcia Marinelli. São Paulo: s.n., 2011.

100 p. + anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Linguagem (Educação) 2. Deficiência visual 3. Formação de professores 4. Ensino de língua estrangeira I. Marinelli, Vera Lúcia, orient.

Nome: CERCHIARI, Cristiana Mello

Título: Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

A todos os ex-professores e profissionais ligados à Educação Especial e à Educação Regular, aos meus familiares, parentes, amigos e colegas da vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional passada e presente, por me ajudarem a construir diariamente uma sociedade mais inclusiva.

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe, Regina (em memória), por ter me ensinado a sempre lutar com empenho, buscando novas alternativas.

A meu pai, Arlindo, sempre presente e carinhoso.

A minhas irmãs, Renata, Paula e Ju, pelo incentivo e companheirismo contínuos.

À Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Marinelli, por sua orientação competente, inclusiva e sensível.

À Prof^a. Dr^a. Roseli Baumel, por compartilhar seus conhecimentos sobre Educação Especial.

À Prof^a. Dr^a. Gretel Eres Fernández, por seu apoio sempre firme e verdadeiro.

À Prof^a. Dr^a. Lívia Motta, que trouxe contribuições decisivas para este trabalho e que tem exercido papel fundamental na inclusão cultural das pessoas com deficiência visual.

À Prof^a. Dr^a. Nely Garcia, pelo constante apoio profissional e acadêmico a mim dedicados.

Às Prof^{as}. Dr^{as}. Lucilene Cury e Dra. Helena Chamlian, por suas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa;

Às amigas Nancy, Vera, Lara, Juliana e Lucy, ao Prof. Marcus Fontana, às Prof^{as}. Dr^{as}. Mônica Pinazza, Edna Mattos, Solange Emílio e Elizabete Costa-Renders, às editoras Papyrus e ArtMed, e a todos os funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação, principalmente Fabrício e Helaine, por terem contribuído com a disponibilização, digitalização ou formatação de textos e trabalhos acadêmicos essenciais à efetivação desta pesquisa.

Ao professor José Luiz, que disponibilizou, com extrema solicitude, informações fundamentais para a realização deste trabalho.

À Fernanda Moreno Cardoso, pela leitura cuidadosa do texto, o que contribuiu de maneira significativa para a concretização da versão final deste trabalho.

Uma pesquisa que visa melhorar uma dada situação tem, por excelência, uma estrutura cíclica. Ela vai da prática à teoria e retorna à prática, influenciando-a e interagindo com ela. Porém, para que a pesquisa exista, é necessário que haja uma insatisfação ou incômodo, que retire o pesquisador da sua área de conforto e o lance num campo a ser desbravado nos mínimos detalhes.

Gleiton Malta Magalhães

RESUMO

CERCHIARI, Cristiana Mello. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário. 2011. 118 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

O presente trabalho parte das premissas 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, a saber: 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. Passamos, assim, a abordar os fatores que culminam em tal situação, iniciando pelas condições às quais os licenciandos de línguas estrangeiras estão submetidos durante sua formação acadêmica, e concluindo nossa pesquisa com uma entrevista episódica (FLICK, 2009) com um professor de língua estrangeira cuja biografia está há muito tempo vinculada a indivíduos com deficiência visual. Ao contrapor os relatos dos professores-pesquisadores à entrevista episódica, verificou-se 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, contribui para que os futuros professores desenvolvam 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.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; língua estrangeira; deficiência visual; formação inicial; competências; conhecimentos.

ABSTRACT

CERCHIARI, C. M. Visual impairment and foreign-language teaching/learning processes: findings related to teachers' education in universities. 2011. 118 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This paper assumes both that one can find visually impaired students focusing on foreign-language learning from kindergarten to higher education, and that foreign-language teachers may be acquainted with those students at any time during their professional career. In order to support those assumptions, we compared pieces of research from four foreign-language teachers: Ramos, 2000; Motta, 2004; Dias, 2008; and Magalhães, 2009. By analyzing their papers, we concluded that foreign-language teachers approach and accomplish teaching/learning processes involving those pupils with no sufficient knowledge and not having developed competences to act otherwise. Therefore, we studied some factors that may lead to such situation. We initially approached the variables that shape their education in universities, then we performed an episodic interview (FLICK, 2009) with a foreign-language teacher whose life-story has constantly and closely been connected to blind and visually-impaired individuals. When contrasting the research performed by those four teachers with the episodic interview, we noted that when teachers-to-be are given the opportunity to approach visual impairment issues during their education, they are more likely to acquire knowledge and develop competences which may enable them to identify and work with unique individuals in their classroom, as well as to cope with pedagogical and technological resources available for those students.

Key-words: teaching/learning processes; foreign languages; visually impaired students; education; competences; knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	011
CAPÍTULO 1.....	016
1. Formação de professores e trabalho docente.....	016
1.1. De Licenciando a Professor.....	017
1.2. Formação docente para a diversidade.....	020
1.3. Formação docente para e sobre a alteridade.....	025
1.4. Docência e DV: entre a medicina e a pedagogia.....	028
1.5. Interferências da escola especial na escola regular.....	030
1.6. O ingresso obrigatório da LE no currículo escolar.....	033
CAPÍTULO 2.....	037
2. Deficiência visual e docência de LE.....	037
2.1. Pesquisas sobre o contato entre professores de LE e alunos com DV.....	038
2.2 O contato entre professores de LE e alunos com DV.....	043
2.3. A DV mais distante do senso comum.....	050
2.3.1 Raízes das concepções relativas à DV.....	055
2.3.2. Algumas Limitações e possibilidades da DV.....	057
2.3.3. A DV e o acesso à informação.....	058
CAPÍTULO 3.....	069
3. Formação de professores de LE em tempos de educação inclusiva.....	069
3.1. Algumas variáveis envolvidas na formação docente.....	070
3.2. A LDB e a educação dos alunos com DV.....	074
3.3. Algumas propostas para formação de professores.....	078
CAPÍTULO 4.....	080
4. Entrevista com um professor de LE.....	080
4.1. Da constituição do <i>corpus</i> à entrevista episódica.....	081
4.2. Preparação e Sistematização dos dados.....	086
4.3. Descrição dos dados.....	087
4.4. Sobre competências e conhecimentos.....	096
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	099

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
Bibliografia Complementar.....	106
Sites de Referência.....	108
ANEXOS.....	110
Anexo I – Declaração de consentimento livre e esclarecido.....	110
Anexo II – Entrevista Textualizada.....	111

INTRODUÇÃO

A abordagem de questões relativas a diversos tipos de deficiência nunca foi tão frequente: destaque-se a importância conferida, cada vez mais, a calçadas com rampas para pessoas com mobilidade reduzida¹, do piso tátil² para orientar as pessoas com deficiência visual na locomoção pelas calçadas, e dos intérpretes de LIBRAS³ que ajudam os surdos a compreender a linguagem verbal utilizada, por exemplo, em peças teatrais.

Essas e outras iniciativas têm sido divulgadas pelos meios de comunicação, o que vem contribuindo para a difusão das informações sobre deficiência junto à sociedade civil e para o acesso das pessoas com deficiência aos espaços públicos, ao lazer, ao trabalho e à cultura.

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2000, 14,5% da população brasileira – ou seja, 24,5 milhões de pessoas – têm algum tipo de comprometimento, seja ele físico, intelectual e/ou sensorial. Esta última categoria abrange pessoas com deficiência visual e auditiva. Este órgão governamental estima que na população brasileira existam 16,5 milhões de indivíduos com deficiência visual, sendo aproximadamente 160.000 pessoas incapazes de enxergar, 2,5 milhões com grande dificuldade permanente de utilizar o sentido da visão, e 14 milhões com alguma dificuldade para utilizá-lo.

Fatores como violência urbana, aumento da expectativa de vida dos brasileiros, investimentos insuficientes na prevenção de deficiências e a sobrevivência de mais bebês prematuros, mais suscetíveis a comprometimentos dessa natureza, têm contribuído para a manutenção (e até para o aumento) de todos esses números.

Como minha vida esteve sempre vinculada a um comprometimento visual grave e irreversível, decidi conviver bem com ele. Assim, busquei aprofundar continuamente meus conhecimentos sobre o assunto, participando de cursos, palestras, congressos e eventos culturais e procurando me inserir em grupos de pessoas com deficiência, não necessariamente visual. O

¹ De acordo com a norma NBR 9050, publicada em 2004 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), considera-se pessoa com mobilidade reduzida “Aquele que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Entende-se por pessoa com mobilidade reduzida, a pessoa com deficiência, idosa, obesa, gestante entre outros”.

² Ainda de acordo com a NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos -, piso tátil é um “piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual”.

³ Língua Brasileira de Sinais, abordada no Decreto Nº. 5.626-05.

gradativo acúmulo dessas experiências e sua elaboração e reelaboração têm me aproximado, acredito, da proposta de Rodrigues (2006): ver as diferenças entre os seres humanos em uma espécie de espectro, com suas nuances e gradações.

Utilizar o sentido da visão para perceber o mundo e interpretá-lo – a ele e aos significados apreendidos por essa percepção sensorial – tem sido condição cada vez mais necessária para a construção de sentidos, para a interpretação da realidade que cerca o indivíduo, e para a própria construção da identidade e do sujeito crítico. As imagens vêm se tornando cada vez mais complexas, ao passarem de bi a tridimensionais. São cada vez mais frequentes na vida das pessoas, à medida que a tecnologia integra seu cotidiano. Os arquivos multimídia estão espalhados pela Rede Mundial de Computadores, levando som e imagem ao mundo inteiro.

O entendimento de grande parte do conteúdo veiculado na televisão – propagandas, filmes, novelas, programas humorísticos e jornalísticos, entre outros – é garantido não apenas pela percepção e interpretação das informações recebidas por um sentido, mas está diretamente ligado à associação a conteúdos obtidos por dois ou mais sentidos (visão e audição, por exemplo). Nesse ponto, as pessoas com deficiência visual estão em desvantagem, já que, segundo Amiralian⁴ (1997 apud Magalhães, 2009), 80% das informações são recebidas por este sentido. Para que elas se tornem acessíveis, isto é, para que sejam efetivamente aproveitadas por essas pessoas, é preciso que tais conteúdos sejam veiculados nas condições mais favoráveis aos indivíduos com esta deficiência, ou seja, por meios que lhes permitam apreendê-las. Assim, para que os conteúdos não-verbais sejam apreendidos pelas pessoas com deficiência visual, é preciso que sejam expressos por linguagem verbal.

As instituições de ensino e os professores de língua estrangeira (LE⁵) nela inseridos têm procurado se adaptar a essa verdadeira revolução tecnológica, permitindo – e até incentivando – o ingresso das novas tecnologias em seu cotidiano. Elas também têm sido pressionadas a se acostumar com a presença de alunos com deficiência, o que tem forçado tais instituições a se adequar à legislação vigente, que inclui as normas sobre acessibilidade e LIBRAS mencionadas nas notas 1, 2 e 3 deste trabalho.

⁴ AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o Cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

⁵ Neste trabalho, o termo “LE” designa toda e qualquer língua estrangeira, não um idioma em especial, visto que o principal objetivo do trabalho reside em construir propostas de formação docente aplicáveis ao conjunto de línguas estrangeiras, não em estudar particularidades deste ou daquele idioma.

O ingresso de pessoas com deficiência e das novas tecnologias nas escolas e nas universidades traz dilemas pedagógicos e tecnológicos para o âmbito educacional. Primeiro, porque nessas instituições convivem pessoas com e sem deficiência, com suas carências, experiências, atitudes, conceitos, preconceitos e potencialidades, muitas vezes conflitantes, entre si, com as normas impostas pelo sistema de cada instituição e com a própria legislação educacional. Em segundo lugar, porque nem sempre é fácil aliar tecnologia, pessoas com deficiência e ensino/aprendizagem.

É nesse contexto complexo que os professores de LE – entre os quais me incluo – estão inseridos. Os trabalhos dos professores-pesquisadores Ramos (2000), Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009), ao relatarem as experiências de professores de LE que lecionam inglês ou espanhol para alunos com DV, mostram que os conhecimentos relativos à própria deficiência visual (DV⁶) e aos recursos materiais, humanos, pedagógicos e tecnológicos com potencial para atender aos alunos com esse comprometimento ainda atingem o contexto escolar de maneira tímida, ou seja, permanecem no nível individual. Tal constatação é reforçada por minhas próprias reflexões baseadas em diálogos informais com pessoas com deficiência (principalmente visual) e por minha própria experiência escolar – aluna com deficiência visual inserida em classes de alunos sem deficiência – e profissional – docente de português e de língua estrangeira.

As experiências relatadas nos quatro trabalhos aos quais me referi acima são simultâneas à atividade docente. Sua ocorrência, portanto, é influenciada por variáveis como condições de trabalho docente, natureza do objeto de trabalho (no caso, uma LE), ou grau de conhecimento do professor de LE sobre deficiências em geral e à DV em particular. Fatores de natureza individual (predisposição dos sujeitos envolvidos nessas experiências e valoração atribuída por eles à DV, por exemplo) também interferem no trabalho docente com os alunos com DV.

Desta forma, a proposta do presente trabalho reside em estudar o percurso de pesquisa e os resultados obtidos por esses professores-pesquisadores de LE, bem como as condições que interferem no trabalho docente com idiomas estrangeiros realizado com discentes com DV. A realização desta análise tem como objetivo principal investigar que competências foram adquiridas por esses professores durante o exercício profissional e/ou no decorrer do processo de

⁶ Neste trabalho utilizei “DV” para designar tanto a deficiência visual quanto as pessoas que apresentam esse tipo de comprometimento. Para especificar quando me refiro a uma ou a outra expressão, uso os artigos definidos “o” e “a”. O primeiro é empregado, nesta pesquisa, para designar o sujeito com deficiência visual. Para situá-lo no contexto escolar, utilizo a expressão “aluno com DV”. O artigo definido feminino “a” é usado para designar a deficiência propriamente dita.

pesquisa que eles protagonizaram, e discutir qual(is) o(s) momento(s) mais profícuo(s) para sua aquisição e desenvolvimento.

Embora tenhamos encontrado referências à importância da formação docente sobre DV (OLIVEIRA, 2009; REILY, 2006), não encontramos pesquisas que retratassem a ocorrência de formação docente, formalizada ou não. Localizamos, isso sim, professores dispostos e interessados a participar de processos desse tipo.

A contradição entre reconhecer simultaneamente a relevância do tema escolhido e a dificuldade de encontrar corpus adequado para o seu desenvolvimento foi solucionada quando lembrei que um desses raros momentos de formação docente havia ocorrido no último ano da graduação, em uma disciplina do curso de licenciatura. Como ele envolvia – e ainda envolve – professores e licenciandos de LE e ocorre anualmente desde 1992, decidi retratá-lo e refletir sobre ele, com o objetivo de buscar alternativas para a construção de conhecimento e o compartilhamento formal e periódico de informações e conhecimentos relativos à DV, ao aluno com DV e às especificidades do ensino/aprendizagem de LE para esse público. Outras indagações presentes neste trabalho estão relacionadas à identificação de competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE, durante sua formação universitária, para que estejam aptos a realizar um trabalho docente com embasamento teórico e prático junto a seus alunos com DV.

Para tanto, primeiro estudei as peculiaridades do trabalho docente e da inserção das LEs no currículo escolar, as vozes dos professores de idiomas e de suas pesquisas, a opinião dos alunos com DV sobre o trabalho docente e as contribuições de estudos sobre tais discentes e sobre as peculiaridades inerentes à DV. Ao congregar informações valiosas de fontes tão distintas, pretendo sentir e fazer sentir no trabalho científico a presença do aluno com DV – destinatário final e principal razão de ser da formação docente sobre esse tipo de comprometimento – primeiro na presente pesquisa, depois nas iniciativas de formação para professores de LE, independente da presença física desse aluno. Creio que só assim os futuros docentes de LE terão possibilidade de desenvolver competências adequadas para trabalhar com esses alunos antes mesmo de conhecê-los.

Para responder a pergunta de pesquisa, que sintetizei em:

Que competências os licenciandos de LE devem desenvolver para trabalhar, de maneira inclusiva, com alunos com DV?

este trabalho foi organizado em quatro capítulos, a saber: Formação de professores e trabalho docente, Deficiência visual e docência de LE, Formação de professores de LE em tempos de Educação Inclusiva, e Entrevista com um professor de LE. O item Considerações Finais fica reservado para as observações concernentes às conclusões do presente trabalho e a sugestões para a elaboração de pesquisas afins. Os itens finais contêm as referências bibliográficas e dois anexos. A bibliografia abrange tanto os trabalhos que deram suporte à pesquisa quanto obras complementares com sugestão de publicações e páginas da internet que aprofundam tópicos relacionados à temática DV. Tais referências objetivam auxiliar os licenciandos e professores de LE a refletir sobre questões vinculadas ao ensino/aprendizagem de LE para os alunos com DV, que incluem o desenvolvimento de cursos à distância e formas de disponibilização de material didático para tais alunos. Dois anexos completam a parte final deste trabalho. O primeiro consiste da Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido do professor de LE entrevistado, e o segundo é constituído pela Entrevista Textualizada, que contém a transcrição da coleta de dados.

O *corpus*, como já foi mencionado, foi constituído a partir de uma entrevista com um professor de LE cujas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica estão intimamente ligadas à docência para alunos com DV e a pessoas que apresentam tal comprometimento. Longe de representar a releitura de uma história de vida, porém, a entrevista episódica (FLICK, 2009) realizada com esse professor permitiu, da mesma forma que os demais capítulos, itens e subitens, identificar e discutir algumas competências fundamentais para o trabalho dos futuros professores de LE com seus potenciais alunos com DV e, de maneira geral, com os seres humanos com os quais terão inevitavelmente de interagir no decorrer de sua trajetória profissional.

CAPÍTULO 1

1. Formação de professores e trabalho docente

As implicações da formação de professores em geral para o trabalho docente foram estudadas por Tardif (2002). Nesse trabalho, seu principal objetivo foi avaliar a relação entre tempo e saberes docentes. Nossa pesquisa também aborda esse tema, mas de maneira subsidiária, tendo em vista a proposta de conhecer e confrontar a natureza e as condições de formação docente que transformam os licenciandos de LE em professores de idiomas estrangeiros à qualidade dos desafios que os aguardam quando assumem a função docente, principalmente ao se depararem, em sala de aula, com um ou mais alunos com DV. Com essa finalidade, estudei as condições de formação acadêmica às quais o futuro professor de LE está sujeito, as características de ingresso das LE no currículo escolar, as peculiaridades do trabalho docente em si e a natureza do trabalho com as LE na presença de alunos com DV. Este último tópico será objeto do próximo capítulo. Os demais serão estudados neste, a começar pelo momento em que os futuros professores de LE ainda são licenciandos. O objetivo final, ao analisar todos esses aspectos, é a identificação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE para que, ao se depararem com alunos com DV em sua trajetória profissional, disponham de ferramentas para trabalhar adequadamente com esses alunos. Tal afirmação encontra apoio em duas acepções a serem analisadas no próximo capítulo, referentes ao contato dos professores de LE com os alunos com DV: a de que tais docentes não dispõem de ferramentas adequadas para trabalhar com alunos com DV nas aulas de LE, e a de que o acesso a elas aprimora o trabalho destes profissionais.

A legislação educacional, aqui representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e pelos pareceres CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001a) e CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001b), fornece suporte teórico a este capítulo, bem como os trabalhos de Tardif (2002), Giovanni (2003), Rodrigues (2006), Oliveira-Formosinho (2002), Caiado (2003), Dias (2008), Leodoro (2008), Emílio (2004), Marquezan (2009), Motta (2004), Costa-Renders (2009), Gómez (1995) e Correia (2003).

1.1. De Licenciando a Professor

Nesta sessão analisamos a trajetória hipotética dos licenciandos de LE durante o curso de graduação, mais especificamente o processo que os torna professores. O objetivo principal é identificar as competências que lhes possibilitem desempenhar a função docente na presença de todo e qualquer aluno, não subestimando nem superestimando sua capacidade intelectual, auditiva, física, e/ou visual, nem suas idiossincrasias pessoais, políticas, étnicas, culturais e religiosas. Essa tarefa se torna cada vez mais necessária e árdua devido ao crescente nível de desigualdade presente no mundo em que vivemos (RODRIGUES, 2006). Isso não implica argumentar a favor de um ensino individualizado, mas de auxiliar cada licenciando a construir uma forma própria de ensinar LE para grupos heterogêneos, conhecendo antecipadamente possíveis componentes dessa heterogeneidade.

O processo de formação docente começa muito antes do ingresso dos futuros professores no curso de licenciatura. Segundo Giovanni (2003), seu início coincide com os primeiros anos da vida escolar desses futuros docentes, ou seja, ainda durante a Educação Infantil e/ou o Ensino Fundamental⁷. É em uma dessas etapas que se verificam seus primeiros contatos com professores no exercício profissional, o que permite aos alunos (que ainda não pensam em ser licenciandos) construir paradigmas sobre a natureza da docência. A formação desses paradigmas prossegue, à medida que esses alunos entram em contato com outros educadores e, durante o curso de graduação, realizam os estágios de observação⁸.

Ao optarem pela carreira docente, esses alunos adquirem o “*status*” de licenciandos, isto é, assumem automaticamente um compromisso: ingressar na faculdade como alunos e sair dela como docentes. Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 102), essa transição “é um elemento central no processo de aprendizagem profissional e pode ser analisada como consequência (diplomou-se, logo, pode ser educador) mas também como um “instigador” do processo de desenvolvimento profissional”. Tendo em vista o principal foco deste trabalho, ou seja, a formação dos professores

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determina:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior”.

⁸ Denomina-se “estágio de observação” a tarefa exigida aos licenciandos de observar o trabalho docente de outros profissionais da área, nas respectivas escolas em que atuam, e redigir relatos sobre o que foi observado.

de LE sobre a DV e sobre o aluno com DV, adoto a segunda perspectiva proposta pela autora, pois acredito que o diploma tenha unicamente a função de atestar a obtenção de uma habilitação pelos licenciandos. As condições que os levaram a obter esse documento são, obviamente, anteriores à emissão do mesmo.

O Parecer N°. CNE/CP 21/2001 trata exatamente desse período de formação, mais precisamente da “duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. O documento esclarece que, para obter esse diploma, os licenciandos devem cumprir as seguintes etapas obrigatórias: comparecer e participar das aulas, observar e exercer atividades de ensino e realizar atividades acadêmico-científicas. É principalmente – mas não exclusivamente – da natureza e carga horária destas últimas atividades que os próximos parágrafos deste trabalho se ocupam.

O referido parecer sugere a realização de “atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural” (BRASIL, 2001a, p. 12) durante o curso de graduação e o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura. Especifica que:

o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica não poderá ficar abaixo de 2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, 1.800 horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (BRASIL, 2001, p. 12).

O processo formativo do licenciando, sugere o parecer, pode ser enriquecido por atividades de diversas naturezas, a saber:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas (BRASIL, 2001, p. 11).

A viabilização de algumas atividades de caráter variado sugeridas nesse trecho do parecer significa que os licenciandos terão contato com indivíduos que se expressam, pensam, sentem e atuam de maneiras diferentes no mundo que os rodeia. Ademais, os licenciandos expostos a essa pluralidade cultural, tão presente nas escolas brasileiras, terão a oportunidade de adquirir,

manifestar, aplicar e refletir sobre seus próprios conhecimentos e saberes, interna e externamente aos contextos laboral e educacional.

O documento reforça ainda a importância da “diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, (...), o estudo das novas diretrizes⁹ (...) dos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2001, p. 11), que serão discutidas na sessão Formação docente para e sobre a alteridade, neste capítulo, e aprofundadas no capítulo 3.

É importante lembrar que a articulação entre o estudo das diretrizes relativas aos alunos com deficiência e atividades que propiciem o contato entre os licenciandos e as pessoas com comprometimentos físicos, sensoriais e/ou intelectuais, possibilita que os futuros professores relacionem textos legais a condições objetivas que influenciam a vida das pessoas a que se referem os documentos legais. Assim, a garantia de realização dessas atividades propiciaria aos licenciandos de LE, geralmente habituados a refletir sobre docência de LE como se fosse um processo isolado, independente dos sujeitos nele envolvidos – principalmente quando tais indivíduos são alunos com deficiência – a oportunidade de refletir sobre a viabilidade e necessidade de ampliação de foco: do ensino ao modo de ensinar; do “aluno ideal” ao “aluno real”; do professor com uma única estratégia de ensino ao professor com pluralidade de ferramentas, estratégias e abordagens.

Ao compararem legislação e condições objetivas relacionadas ao tema “deficiência”, os futuros professores podem, além disso, adquirir, ampliar e partilhar conhecimentos que darão consistência à formação docente para a diversidade humana, tão presente nas escolas brasileiras. Mais importante, contudo, é lembrar que a viabilização de tais oportunidades ajudará os licenciandos a exercitarem a arte de encontrar as pessoas (COSTA-RENDERS, 2009), fundamental para trabalhar em ambientes humanamente plurais.

Para que os licenciandos adquiram a capacidade de se lançar a tais desafios, é importante que as atividades propostas incentivem esses alunos a “tentar as coisas” (BRUNER, 2001), avaliando e, se necessário, questionando conhecimentos, condições e padrões pré-estabelecidos. Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP N°. 21/2001 (p. 04), a ideia de propor atividades de natureza variada no âmbito acadêmico advém do reconhecimento de que “A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do

⁹ Cf. Dias (2008).

magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino”.

Ter acesso à formação consistente e orientada, planejada intencional e sistematicamente (GIOVANNI, 2003) é fundamental para que os licenciandos disponham de ferramentas para se “transformarem” em professores reflexivos, participativos, versáteis, autônomos, cooperativos e capazes de “delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes” (RODRIGUES, 2006, p. 306).

É importante também que as atividades formativas propostas para os licenciandos possam “introduzir uma dimensão prospectiva, que permita antever consequências, no presente e no futuro” (CORREIA, 2003, p. 16). Deve-se, ainda, lembrar que a elaboração de planos de trabalho que contemplem todas as características que acabei de mencionar resulta em planos teoricamente mais exequíveis.

Voltando à relação entre tempo e aquisição de conhecimentos pelos ex-licenciandos, Tardif (2002) destaca que grande parte dos conhecimentos sobre o trabalho docente é adquirida nos primeiros anos de profissão. Ora, sabemos que muitos licenciandos, ainda durante o curso de graduação, exercem atividades docentes, quer profissionalmente, sob a forma de aulas particulares ou para grupos, quer sob a forma de estágios de regência. Portanto, eles já estão construindo (e colocando em prática) saberes profissionais. A discussão de tal processo entre licenciandos que ainda não exercem a função docente e alunos que já a exercem pode também contribuir para o enriquecimento das atividades sugeridas pelo parecer CNE/CP Nº 21/2001.

Para aprenderem a ser professores, os licenciandos terão, ainda, que ser expostos a atividades que os ajudem a aprender a trabalhar com alunos inseridos em um mundo marcado pela desigualdade (RODRIGUES, 2006), o que nos leva à discussão do próximo tópico: formação docente para a diversidade.

1.2. Formação docente para a diversidade

Talvez um dos pontos mais previsíveis na carreira docente seja o de que, ao longo da profissão, os professores de LE vão se deparar com variados grupos humanos, formados por

pessoas inseridas em inúmeros contextos sociais, culturais, econômicos e étnicos. Outras variáveis incluem faixa etária, padrões comportamentais e capacidade física, intelectual e/ou sensorial.

A diversidade pode estar em várias instâncias da escola, dentre as quais destacamos: os espaços destinados ao ensino e à aprendizagem; os seres humanos envolvidos no sistema educacional (professores, alunos, pais, gestores, funcionários, entre outros); as estratégias de ensino/aprendizagem; o currículo escolar. Todas essas instâncias estão entrelaçadas, são interdependentes. Identificamos, na LDB, alguns exemplos de como a diversidade deve aparecer no âmbito escolar.

A LDB reserva o capítulo V (Da Educação Especial) para abordar a educação de alunos com deficiência. Aqui, a diversidade aparece em dois eixos: na variedade das capacidades (intelectual, visual, auditiva e/ou física) dos discentes e nas estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas por alunos e por professores para lidar com essas variáveis. Como os alunos com DV, principal foco deste trabalho, estão inseridos neste grupo, aprofundarei estas discussões no Capítulo 3 – Formação de professores de LE em tempos de educação inclusiva.

A diversidade nos conteúdos curriculares, por sua vez, é aqui exemplificada pelo artigo 26-A da LDB¹⁰, que trata da inserção de conteúdos relativos às culturas indígena e brasileira (Brasil, 1996). A diversidade trazida pelo ensino/aprendizagem de LE será discutida na seção “A Inserção da LE no currículo Escolar”.

Os ex-licenciandos de LE, ao se defrontarem com toda essa pluralidade, precisam inevitavelmente lidar com ela, o que talvez seja menos complicado se, como argumentei no item anterior, ela puder ser disponibilizada principalmente (não exclusivamente) durante o curso de graduação.

A preocupação com o desenvolvimento profissional para a diversidade humana também aparece no Decreto Nº. 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que “institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências”. O documento prevê que:

¹⁰ Art. 26-A. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Art. 2º - São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

II - colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

III - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais ofertados pelas instituições formadoras;

VIII - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010a, grifos meus).

Os quatro princípios aqui destacados chamam a atenção para o caráter participativo das instituições formadoras (no caso, de professores de LE) na constituição de uma escola que atenda a todos os alunos, independente do momento educacional ou formativo em que se encontrem os discentes e os profissionais da Educação.

O referido Decreto, ainda tratando da preocupação com a natureza da formação docente e com a efetiva ocorrência desses processos de desenvolvimento profissional, dispõe que:

Art. 3º - São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

VI - ampliar as oportunidades de formação de profissionais da educação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Art. 4º - A União, por intermédio do Ministério da Educação, apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

IV - apoio técnico e financeiro a ações e programas destinados à consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2010a).

Os termos “diversidade humana” e “deficiência” têm ao menos um denominador comum: ambos estão relacionados a pessoas. Este último, por sua vez, tem sido associado à expressão “educação inclusiva”, cuja definição tem causado polêmicas quase intermináveis e prejudiciais a todos os indivíduos nele envolvidos. O termo “educação inclusiva” designaria o processo educacional por que passam os alunos com deficiência (CAIADO, 2003) ou o processo referente a todos os alunos independentemente de apresentarem deficiência (UNESCO, 2009)?

Caiado (2003) integra a corrente de teóricos que encaram a denominação “educação inclusiva” como sinônima apenas de “educação para alunos com deficiência”, já que, segundo a autora, ainda não foram garantidos a essas pessoas os recursos materiais e humanos necessários a seu acesso e permanência na escola. Para essa vertente, a ampliação do número de alunos enquadrados na categoria inclusiva poderia trazer prejuízos ao processo educacional dos alunos com deficiência, que necessitam de políticas públicas e de recursos materiais e humanos para o atendimento de suas necessidades. Tais demandas são distintas das exigidas pelas pessoas sem deficiência.

Teóricos como Ainscow (cf. UNESCO, 2009) e Motta (2004), por outro lado, defendem a inserção da diversidade humana em sua totalidade no processo educacional. Para eles, o termo “educação inclusiva” significa “educação para todos os alunos”. É a chamada “educação para todos”. Portanto, os alunos com deficiência visual, auditiva, física e/ou intelectual, por exemplo, pertenceriam a um bloco único, unidos a alunos sem deficiência, a alunos afro-brasileiros e a discentes em risco de vulnerabilidade social. Magalhães (2009) relata que esse enfoque excessivamente aberto tem sido reavaliado.

Para Motta (2004, p. 66),

A escola inclusiva, ou a escola para todos, pode ser definida como *aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares* e proporciona a eles *oportunidades educacionais adequadas* que são desafiadoras, porém ajustadas às necessidades e habilidades de cada um (grifo meu).

É importante notar que, para viabilizar essa ideia e assim atender pessoas com e sem deficiência, é fundamental que alguns pressupostos sejam discutidos, analisados e efetivados. O primeiro é que cada tipo de diversidade (e suas respectivas ramificações) seja contemplada no âmbito escolar – o que ainda não ocorre no caso dos alunos com DV (CAIADO, 2003) – e no âmbito da sociedade civil (EMÍLIO, 2004). Para que a diversidade seja acolhida na escola, é preciso que os professores disponham de conhecimentos para trabalhar com todo e qualquer aluno inserido em um grupo diversificado, o que é expresso, no trecho de Motta (2004), pelo termo “*em salas de aula regulares*”, ou seja, em salas em que estudem alunos com e sem deficiência.

O próximo pressuposto a ser discutido, se defendermos a presença e a permanência da diversidade humana na escola, é o conceito de “trabalhar”. Para Motta (2004), o trabalho docente deveria proporcionar oportunidades adequadas a cada aluno, o que nos remete novamente à

questão do nível de conhecimento sobre a diversidade humana disponibilizado ao docente desde que ele era licenciando. Obviamente, esse grau de conhecimento depende de fatores como conhecimentos intra e extra-profissionais, contato com a diversidade humana nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico, e consistência na formação docente sobre o tema.

O Parecer CNE/CP N°. 9/2001, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, aponta que dentre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação de diretrizes está “o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”, tal como “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2001b, p. 04).

Nesse momento creio oportuno tecer algumas considerações sobre a utilização dos termos “preparo inadequado” (utilizado no referido fragmento) e seu equivalente “preparação inadequada”, também com frequência associado à formação docente para alunos com deficiência, por exemplo. Quando se afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos, desconsideram-se as contribuições potenciais de fatores individuais referentes a docentes e discentes.

Tais variáveis incluem, no caso dos docentes, seus conhecimentos prévios (história de vida, conhecimento de mundo, estudos acadêmicos, extra-acadêmicos, escolares e extra-escolares) e sua capacidade de improvisar soluções baseadas em suas próprias observações e no contato com colegas de trabalho e com seus próprios alunos (com e sem deficiência). Desse modo, não se verificaria a “falta de preparação”, mas “preparação insuficiente”.

Além disso, Skliar (2006, p. 31) sugere que “ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique ‘estar preparado’ e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão¹¹ propostas em todo o mundo”.

Outra ressalva à utilização das expressões “falta de preparo” e “falta de preparação” associadas às palavras “diversidade” e “deficiência” reside no fato de que, ao empregá-las, contribuimos para criar algumas ilusões que podem prejudicar o trabalho docente em um contexto humanamente diversificado. A primeira é a de que respostas baseadas unicamente no

¹¹ Trata-se aqui, de políticas públicas que buscam viabilizar a ideia de que alunos com e sem deficiência podem estudar na mesma sala de aula.

tecnicismo – traduzidas por receitas prontas e por soluções imediatas, rápidas, mágicas, eficientes, efetivas e, muitas vezes, desvinculadas de contextualização – fornecem subsídios suficientes para que os professores enfrentem todos os desafios postos pelo trabalho com e na diversidade. Diretamente ligada a esta falácia vem outra: a de que essas soluções “pré-fabricadas” respondem a todas as indagações suscitadas pelos docentes ao trabalharem nesses contextos (GIOVANNI, 2003; EMÍLIO, 2004). Além disso, Gómez (1995) lembra que respostas baseadas unicamente no tecnicismo ignoram o caráter humano inerente ao trabalho dos educadores, criando-se, portanto, uma visão reducionista da tarefa de educar.

A última ilusão que criamos ao repetirmos indefinidamente que “o professor não está preparado para trabalhar com alunos com deficiência” é a de que, passada a preparação, os professores não precisam renovar seus conhecimentos, nem refletir prospectiva e retrospectivamente sobre suas experiências profissionais. Logo, planejar e efetivar processos de formação continuada não se tornam mais necessários.

Para “assumir e saber lidar com a diversidade”, como sugere o Parecer CNE/CP N°. 9/2001 (p. 04), mencionado anteriormente, os professores precisam inicialmente conhecer profundamente contextos sociais, culturais e étnicos variados. Reservar carga horária para esse fim contribuiria para ampliar a abordagem de questões relativas à diversidade. Dentre os diversos grupos com os quais os licenciandos poderiam ter contato, destacamos os discentes com deficiência, e um subgrupo em especial: os alunos com DV, tema de maior interesse nesta pesquisa.

1.3. Formação docente para e sobre a alteridade

O Censo do IBGE realizado no ano 2000 estimou que a população brasileira seja composta por 24,5 milhões de pessoas com deficiência, número que abrange pessoas de todas as faixas etárias e com os mais variados graus de comprometimento intelectual, físico, auditivo e visual. Os comprometimentos visuais contabilizados nessas estatísticas incluem desde a mais leve dificuldade para enxergar – que pode ser corrigida com o uso de óculos ou pela realização de procedimentos cirúrgicos – à total impossibilidade de ver (COSTA-RENDERS, 2009). Assim,

baseio-me no supracitado trabalho da autora para argumentar que o referido Censo do IBGE enquadra em um mesmo grupo – o das pessoas com DV – indivíduos que necessitam de recursos materiais e humanos de natureza e complexidade variadas para atender dois objetivos diferentes: restituir a visão normal a esses indivíduos e suprir a escassez ou ausência da visão.

A consequência mais tangível para este trabalho, que está inserido no âmbito educacional, é a de que, até o momento de publicação da presente pesquisa, a pesquisadora não dispõe de estimativas confiáveis sobre o número de pessoas com DV em idade escolar. Isso significa que ainda não é possível prever, em média, quantos alunos com esse comprometimento os professores de LE poderão encontrar em sala de aula, o que dificulta o planejamento de processos de formação apoiados na realidade vivenciada pelas escolas.

Sabemos apenas que a matrícula de alunos com deficiência (entre elas a DV) na Rede Regular de Ensino tem se elevado, tanto por força de legislação quanto por exigência da sociedade civil (DIAS, 2008); que os alunos com DV geralmente pertencem às classes economicamente menos favorecidas; e que sua história de vida educacional pode ser descontínua (CAIADO, 2003).

O ingresso e a permanência de alunos com DV na escola regular, obviamente, tem consequências para a formação docente. A primeira é a de que os professores de LE (outrora licenciandos) se veem “forçados” a conviver com um tipo de diversidade humana com o qual, via de regra, nunca tiveram contato antes (MOTTA, 2004; RAMOS, 2000; DIAS, 2008; MAGALHÃES, 2009). Emílio (2004) cita a expressão “alunos de inclusão” e aponta que os professores não têm outra alternativa senão construir seus conhecimentos a respeito de deficiência (no caso, visual) e das pessoas pertencentes a esse grupo recorrendo ao mundo imaginário, representado geralmente por exemplos observados nos meios de comunicação.

Como o processo de reflexão não é espontâneo, ou seja, deve ser aprendido e exercitado (GIOVANNI, 2003), e como os licenciandos e professores de LE raramente têm acesso a textos relativos à diversidade humana, é pouco provável ocorrer, a esses dois grupos, a reflexão proposta por Rodrigues (2006, p. 305): “classificar alguém como ‘diferente’ parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria – que é a de ‘normal’, na que ele naturalmente se insere”. Classificar os alunos com deficiência como “diferentes” implica em definir em que consistiria essa “diferença”. Para Emílio (2004, p. 65), os alunos com deficiência seriam diferentes dos alunos sem deficiência porque aqueles “apresentam diferenças mais

marcantes, por vezes difíceis de serem enfrentadas e que trazem implicações que não estão ligadas às idiossincrasias pessoais”. Essa definição parece adequada, tanto por citar uma “característica” inerente às pessoas com deficiência (“pessoas com características mais marcantes que as outras”) quanto por mencionar que as consequências trazidas pela deficiência à vida de um indivíduo independem de questões pessoais. A definição não deixa, porém, de ser dicotômica, por criar grupos estanques: pessoas com idiossincrasias pessoais *versus* pessoas sem idiossincrasias pessoais; pessoas com características mais marcantes *versus* pessoas com características menos marcantes. Costa-Renders (2009) é favorável à busca de terminologias que evitem dicotomias, mas tendo em mente os objetivos e limites do presente trabalho, ou seja, elencar as competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE para que disponham de ferramentas para trabalhar com alunos com DV. Neste trabalho, prefiro adotar a proposta de Emilio (2004) acima mencionada.

As nomenclaturas dicotômicas, isto é, que separam pessoas com e sem deficiência, revelam as dificuldades de aproximação entre esses dois grupos e estão presentes tanto nas denominações conferidas a tais grupos quanto nos processos educacionais a eles vinculados, conforme ilustra Marquezan (2009, p. 42), ao citar uma série de denominações para o indivíduo que foge do padrão: anormal, excepcional, portador de deficiência, pessoa com deficiência e, mais recentemente, pessoa portadora de necessidades especiais, pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Apenas em 2010 o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa portadora de Deficiência (CONAD) oficializou a denominação “pessoas com deficiência”, alterando também documentos de órgãos públicos e de políticas governamentais associados a esses indivíduos.

A Portaria N°. 2.344, em seu Art. 2º, atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução n°.35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses:

- I - Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência";
- IV - Onde se lê "Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência";
- V - Onde se lê "Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência", leia-se "Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência" (BRASIL, 2010b).

Se às pessoas com deficiência são ou foram atribuídas essas nomenclaturas, subentende-se que as pessoas sem deficiência seriam caracterizadas pelos termos “normal”, “pessoas não portadoras de necessidades especiais”, “pessoas sem deficiência”, e assim por diante.

A mesma tendência de caracterizar as pessoas com deficiência a partir do comprometimento por elas apresentado e de atribuir a ausência de comprometimentos – não peculiaridades – ao grupo das pessoas sem deficiência é verificada nas nomenclaturas atribuídas aos processos educacionais por que passariam as pessoas com comprometimentos físicos, intelectuais e sensoriais citadas por Marquezan (2009, p. 42): pedagogia de anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa e educação especial.

Tais termos apontam também para a longa e estreita relação entre Pedagogia e Medicina no que tange ao processo educacional que lhes caberia.

Marquezan (2009) acrescenta que, mesmo em nossa legislação, as pessoas com deficiência foram mencionadas apenas na Constituição de 1946, e como “alunos necessitados”. De 1946 a 2011, ano de publicação desta dissertação, passaram-se pouco mais de 60 anos, tempo ainda insuficiente para que as discussões sobre os alunos com DV no processo educacional, especialmente nas aulas de LE, sejam consideradas relevantes a ponto de serem abordadas por licenciandos e docentes.

De fato, no decorrer do processo de pesquisa, encontrei apenas quatro trabalhos (três dissertações e uma tese) redigidos por professores de LE. Foram escritos entre 2000 (Ramos) e 2009 (Magalhães). As outras duas publicações também são recentes: Motta (2004) e Dias (2009). Estamos, portanto, construindo conhecimentos referentes ao ensino/aprendizagem de LE pelos alunos com DV.

Alguns fatores, a serem analisados na próxima seção, retardaram o surgimento dessas questões.

1.4. Docência e DV: entre a medicina e a pedagogia

Por que a formalização das discussões a respeito de docência de LE para alunos com DV teve início, no âmbito acadêmico, apenas com a publicação do trabalho de Ramos, em 2000?

Uma das possíveis respostas reside no fato de que concepções preconceituosas estão associadas há mais de 2.000 anos às pessoas com deficiência (incluindo os indivíduos com DV) (cf. RAMOS, 2000; CAIADO, 2003; MOTTA, 2004; EMÍLIO, 2004; COSTA-RENDERS, 2009; MARQUEZAN, 2009; DIAS, 2008; MAGALHÃES, 2009). São as chamadas “concepções populares, literárias e até bíblicas” (MAGALHÃES, 2009, p. 45), para as quais a DV é sinônimo de escuridão e de carência. Tão extremas, inexatas e irreais quanto essas concepções são as interpretações diametralmente opostas que a população em geral confere às pessoas com deficiência. Tais interpretações oscilam da valorização extrema dessas pessoas à sua desvalorização completa (MOTTA, 2004), e da adoção do modelo individual à abordagem pelo modelo social no que a eles se refere (OLIVER, apud MOTTA, 2004, p. 48)¹². O modelo individual busca delegar aos indivíduos com deficiência a responsabilidade de superá-la. O modelo social, ao contrário, reivindica a participação da sociedade para que essas pessoas participem efetivamente de suas instituições.

Tais concepções populares estão presentes em nossas atitudes, ações e pensamentos, e “contribuem com a manutenção do círculo vicioso do preconceito” (MAGALHÃES, 2009, p. 45). Se os professores de LE não podem “arrancar” tais ideias e atitudes de sua vida, podem (e têm o direito e o dever) de questioná-las, fundamentados em bibliografia sobre Educação e sobre deficiência, na observação e no diálogo com os integrantes da comunidade escolar (pais, professores, gestores, alunos, entre outros) e nos conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica.

A segunda dificuldade para que se abordem questões sobre docência de LE para alunos com DV no âmbito educacional é que ainda não foram estabelecidos limites claros entre o papel da Medicina e as atribuições da Pedagogia decorrentes do acesso, do ingresso e da permanência das pessoas com deficiência (não necessariamente visual) no âmbito educacional. Ora as responsabilidades de uma e de outra ciência para efetivar a Educação desses indivíduos são consideradas complementares, pelos próprios profissionais da Educação e da Saúde, ora suplementares; ora são vistas como superposição, ora como sobreposição. Assim, uma área do conhecimento aguarda a formulação de respostas pela outra ciência, o que torna definitiva a indefinição, e incerta ou insuficiente a atuação dos profissionais dessas áreas, dos professores e das pessoas com deficiência na escola. Os docentes (de LE) buscam respostas para demandas

¹² OLIVER, M. **Understanding Disability: From Theory to Practice**. London: Macmillan, 1996.

urgentes e cotidianas, como por exemplo, “Até que ponto o diagnóstico clínico de uma deficiência auxilia o professor a elaborar e utilizar estratégias para seus alunos com deficiência?”, ou “Que caminhos devem ser traçados e tomados para que seja fomentada a colaboração entre Pedagogia e Medicina?”

Pedagogia e Medicina, conforme mencionado, iniciaram um processo de co-responsabilidade no que tange ao processo educacional dos indivíduos com deficiência. Telford e Sawrey¹³ (apud MARQUEZAN, 2009, p. 58) apontam que a distinção evolutiva entre doença e deficiência, constituindo quadros nosológicos diferenciados, possibilitou a intervenção de profissionais de diferentes áreas de formação e em diferentes lugares de atendimento, como hospitais e escolas. Isso tornou possível o surgimento da educação e da escola especial.

A escola especial é aquela que acolhe apenas alunos com deficiência, o que nos leva ao próximo tópico, intitulado “Interferências da escola especial na escola regular”. Os licenciandos e professores de LE estão inseridos neste último contexto, isto é, no contexto da escola regular, que atende alunos com e sem deficiência. Porém, estão expostos aos efeitos das escolas para pessoas com deficiência. Daí a importância de conhecer a natureza e o alcance dessas interferências.

1.5. Interferências da escola especial na escola regular

Antes de abordar as interferências propriamente ditas, gostaria de fornecer informações que ajudem os licenciandos e professores de LE a conhecer algumas particularidades relacionadas ao processo educacional dos alunos com deficiência (DV ou não), que afetam ou podem afetar as competências a serem desenvolvidas por esses licenciandos e docentes.

O processo educacional dos alunos com deficiência (DV e outros tipos de comprometimento) pode ocorrer em três ambientes: as escolas regulares, em que estão matriculados alunos com e sem deficiência; as escolas especiais, em que estão matriculados apenas alunos com deficiência e que oferecem atendimento suplementar ao da escola regular; e as

¹³ TELFORD, C. W.; SAWREY J. M. **O indivíduo excepcional**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

instituições especializadas geralmente em um tipo de deficiência (DV, por exemplo), que oferecem atendimento complementar ao da escola regular e/ou especial.

As escolas especiais atendem apenas alunos com deficiência, e oferecem serviços especializados que incluem disciplinas do currículo escolar que, acredita-se, estão adaptadas às necessidades dessas pessoas, além de serviços especializados conforme o tipo de deficiência com o qual cada escola especial trabalha. No caso dos alunos com DV, tais serviços incluem o aprendizado da escrita e leitura pelo Sistema Braille, das técnicas de orientação e mobilidade (para locomoção autônoma e segura), e do aprendizado de técnicas para realização de atividades da vida diária (AVD), tais como costurar, cortar alimentos ou passar roupa com independência. O atendimento às crianças e adultos com baixa visão – que será abordada no próximo capítulo – inclui o diagnóstico e a correta utilização de seu resíduo visual.

Nessas instituições, as crianças com DV – com idade para efetuar matrícula na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I das escolas regulares – geralmente participam de um trabalho de estimulação precoce, fundamental para que elas percebam o mundo à sua volta apesar da ausência ou redução do sentido visual.

Essa espécie de “educação paralela” ocorrida nas instituições especializadas integra a vida de quase todos os indivíduos com deficiência, e é importante que seja assim. Porém, ela não equivale ou substitui o processo educacional ocorrido nas escolas especiais e regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) prevê que os alunos com necessidades especiais deverão ser matriculados “preferencialmente na rede regular de ensino”, mas é bom lembrar que os pais ou responsáveis têm a prerrogativa de decidir qual o melhor caminho para o aluno. Motta (2004) traz uma contribuição fundamental para a tomada dessa decisão, ao lembrar que a ocorrência de processos educacionais motivadores depende mais dos recursos materiais e humanos disponibilizados pelo ambiente escolar que da natureza desse ambiente em si (escola especial ou escola regular).

Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm mostrado redução no número de matrículas de alunos com deficiência nas Escolas especiais – e conseqüente ingresso desses alunos nas escolas regulares (DIAS, 2008). Os professores de LE não estão imunes a essas perturbações, tendo, por exemplo, de trabalhar com o professor especializado em DV, que por sua vez também tem de ajustar sua atividade a uma nova realidade. Antes, bastava trabalhar com os alunos com DV; agora, é preciso atuar em colaboração com professores de LE, o que exige

mudanças na formação desses docentes especializados em um ou mais tipos de deficiência (PRIETO, apud LEODORO, 2008)¹⁴, acostumados a refletir mais sobre diversidade humana que sobre os alunos com DV no contexto de ensino e aprendizagem de LE (PRIETO, apud LEODORO, 2008; MAGALHÃES, 2009).

Para responder às expectativas e realidades desse novo cenário, o conceito, a natureza e a abrangência da formação docente devem ser revistos, de modo a incluir a formação para a diversidade humana, bem como o desenvolvimento de competências que auxiliem os licenciandos de LE a planejar e realizar o trabalho docente, considerando sempre seu objeto de maior interesse (a LE) e os seres humanos inseridos em determinado contexto.

O Parecer N.º CNE/CP 09/2001, já mencionado neste trabalho, classifica estas e outras competências a serem desenvolvidas pelos professores da Educação Básica. O documento define o termo “competência” como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (BRASIL, 2001a, p. 30). Tal definição foi adotada na presente pesquisa, bem como a concepção de que essas competências só podem ser construídas se vinculadas à aquisição de determinados conhecimentos. O parecer as classifica nos seguintes grupos:

Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
 Competências referentes à compreensão do papel social da escola;
 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (op. cit., p. 63).

Dispondo ou não desses conhecimentos e competências, os licenciandos de LE tornam-se professores de LE e exercem diariamente a função docente, amparados pelas condições de ingresso dos idiomas estrangeiros no currículo escolar, que serão abordadas na próxima seção.

¹⁴ PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

1.6. O ingresso obrigatório da LE no currículo escolar

Embora alguns estabelecimentos educacionais adotem o ensino de um ou mais idiomas estrangeiros nos anos iniciais da vida escolar dos discentes, ou seja, ainda durante a Educação Infantil ou durante o Ensino Fundamental I, as LE geralmente ingressam na educação formal em um momento legalmente estabelecido: o primeiro ano do Ensino Fundamental II. Poderíamos dizer também que tal momento corresponde à passagem de um ano, série ou ciclo para o(a) outro(a)¹⁵. Neste trabalho adotaremos os termos Ensino Fundamental I e II, por traduzirem com mais fidelidade, a meu ver, o contraste existente entre essas duas etapas do mesmo nível de ensino, dicotomia que traz consequências para o trabalho de alunos e de professores também nas aulas de LE.

De fato, o Artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996) prevê que

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série¹⁶, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (grifo meu).

A seguir, permito-me realizar algumas comparações entre Ensino Fundamental I e II, tendo como foco as consequências para alunos e professores inseridos nesses dois níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II), e como ponto de partida, minha experiência docente e a de alguns colegas de profissão com os quais trabalhei.

Do ponto de vista dos alunos, a passagem do Ensino Fundamental I para o II é sinônimo de mudanças significativas. Além de terem contato com uma LE, geralmente nunca antes estudada formalmente, eles também têm de se adaptar a aulas mais curtas, maior número de

¹⁵ Ano, série, ciclo – todas essas terminologias convivem atualmente no Brasil.

¹⁶ O texto legal deste parágrafo, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> e acessado em 01-02-2011, aparentemente ainda não incorporou o acréscimo de um ano ao Ensino Fundamental no contexto das LE. Com o Ensino Fundamental de nove anos, o ensino obrigatório de LE tem início no sexto ano, não no quinto. (Para mais informações referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, acesse: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12378%3Aensino-fundamental-de-nove-anos-legislacao&catid=313%3Aensino-fundamental-de-nove-anos&Itemid=627>).

disciplinas e maior quantidade de material para estudar (REILY, 2006), professores diferentes e em maior número que no Ensino Fundamental I. O professor regente (também denominado professor de sala ou professor polivalente), que lecionava diversas disciplinas nas séries iniciais e que, portanto, convivia várias horas diárias com determinado grupo de alunos e sabia o nome de cada discente – bem como algumas informações pessoais a seu respeito –, desaparece da vida escolar dos alunos de um ano letivo para outro, com um período de transição curto ou inexistente, sendo substituído por docentes formados para lecionar disciplinas específicas. Esses professores – denominados professores especialistas – leem, quase todas as aulas, listas de chamada impessoais e quase intermináveis. Via de regra, a partir do Ensino Fundamental II, os alunos são mais conhecidos pelos números que lhe são atribuídos nas listas de chamada (ou por alguma característica marcante) que por seu nome, sobrenome ou qualidades. Ou seja: verifica-se que, quando ingressam no Ensino Fundamental II, os alunos perdem parte da própria identidade, misturando-se a tantos outros números e fisionomias desconhecidas. À medida que progredem nos estudos, tal perda pode ser acentuada, dependendo de fatores como autoestima, relação com outros alunos e com professores e relações extraescolares.

Às vezes eles têm de se adaptar a uma escola em que foram matriculados recentemente, diferente e maior que a anterior, convivendo com pré-adolescentes e adolescentes com interesses muito diferentes dos seus. Os conflitos de toda espécie são frequentes. A situação dos alunos com DV se agrava, se considerarmos que suas dificuldades de acesso aos recursos materiais e humanos que viabilizam seu processo educacional se ampliam, conforme relato de Caiado (2003, p.112-113):

As lembranças mais marcantes sobre a ausência dos recursos e a necessidade do professor da sala regular ter orientação sobre as necessidades do aluno cego referem-se aos anos passados no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio, quando os professores são formados pelos cursos de licenciatura.

Os professores de LE, por sua vez, têm de se habituar à saída de alguns alunos e ao ingresso de tantos outros discentes anualmente, não recebendo, em geral, informações sobre o perfil do novo grupo com o qual terão contato por menos de duas horas semanais. Tampouco há orientações sobre como trabalhar com os alunos com deficiência que porventura tenham sido matriculados nessa turma. A presença de tais discentes, não raro, é percebida apenas quando os professores de LE entram na sala de aula (DIAS, 2008), ou quando um aluno ou uma situação chama a atenção para o fato. Dias (2008) destaca que raramente os professores tentam mudar essa

situação, buscando conhecer seus alunos por meio de dinâmicas de grupo, por exemplo. Daí a identificação de uma competência importante a ser desenvolvida pelos licenciandos e professores de LE: a capacidade de realizar dinâmicas de grupo.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à adaptação dos professores de LE a uma nova situação: a presença de alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula, ou seja, em salas regulares. Isso pode ocorrer em qualquer etapa de ensino. Ramos (2000, p. 04) ilustra esta adaptação da seguinte forma:

Foi interessante receber, certo dia, a visita de duas alunas [(sem deficiência)] de outra turma, que solicitaram assistir a aula naquela turma [sala que tinha uma aluna com deficiência visual] para repor um tópico que haviam perdido, e ouvir delas o seguinte comentário: "Parece que você explica as coisas de uma forma mais clara para essa turma".

Gil (2009, p. 04) explicita tal adaptação ao propor que o professor “pense em técnicas e procedimentos que também beneficiem os demais alunos” (alunos sem DV). Ramos parece ter efetivado essa proposta ao explicar a matéria na sala de aula que tinha alunos com e sem DV, na medida em que precisou utilizar várias linguagens – provavelmente linguagens escrita e oral, visto que ela é professora de LE – para explicar um tópico. Tal iniciativa parece ter sido eficaz para a apreensão daquele conteúdo pelas alunas sem DV mencionadas pela pesquisadora.

O conhecimento superficial do outro e as condições que moldam o ingresso obrigatório da LE no currículo escolar contribuem para a ampliação de relações baseadas na impessoalidade na comunidade escolar. Como resultado, temos a banalização das relações humanas e, em última análise, a homogeneização dos grupos.

Segundo Emílio (2004, p. 37), a “busca pela homogeneização das classes, resultante da regularização do ciclo anual das promoções e do hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes” começou na Europa, no início do século XIX. Suas consequências são sentidas até nossos dias, o que se percebe, por exemplo, na dificuldade que alunos e professores têm para conviver com alunos com deficiência na escola (CAIADO, 2003; EMÍLIO, 2004; MOTTA, 2004; DIAS, 2008). Tais desafios vão da construção do pertencimento dos alunos com deficiência a um grupo de alunos sem deficiência até a necessidade de propor e efetivar alterações no currículo escolar (BLANCO, GÓMEZ e RUIZ, s/d), passando pelas estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar seu objeto de ensino (neste trabalho, a LE) e pela natureza de sua atuação profissional.

O contato entre os professores de LE e os alunos com DV, inseridos em contexto resistente às mudanças e que não privilegia as relações interpessoais, tem sido palco de construção mediada por conflitos ocorridos nas aulas de LE. A narração de parte da história desse contato é o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho.

Claude Dubar

2. Deficiência visual e docência de LE

A proposta de definir competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE para o trabalho com alunos com DV implicou na reflexão sobre duas questões principais: a natureza do trabalho docente (abordada no capítulo anterior) e a constituição e efetivação do trabalho docente com alunos com DV (objeto deste capítulo). A literatura parece indicar que a história das interações entre alunos com DV e professores de LE começou a ser formalmente registrada, isto é, começou a ser formalizada em pesquisas acadêmicas, com o trabalho de Ramos (2000). Seguiram-se Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009). Tais estudos foram realizados quer pelo contato direto com alunos com DV (cf. RAMOS, 2000; MOTTA, 2004; MAGALHÃES, 2009), quer por meio da leitura que professores-pesquisadores de LE fizeram sobre o trabalho de alguns colegas de profissão com esses alunos (cf. DIAS, 2008). O embasamento teórico para a identificação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE foi encontrado tanto nas pesquisas desses professores quanto nos trabalhos de Caiado (2003), Emílio (2004), Reily (2006), Marquezan (2009), Gil (2009), Costa-Renders (2009) e Oliveira (2009). Todos contribuíram com informações importantes sobre a DV, sobre as implicações do ingresso e da permanência de alunos com deficiência (não necessariamente visual) na escola (não necessariamente nas aulas de LE) e com reflexões sobre o papel dos diversos atores, condições e instâncias envolvidos no processo educacional. Formar essa visão global permitiu a formulação e a abordagem de questões importantes referentes à relação entre ingresso e permanência de alunos com DV nas aulas de LE e atuação docente.

Ao estudar essa bibliografia, procuro identificar – conforme procedimento adotado no capítulo anterior – possíveis competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE para que disponham de ferramentas adequadas para trabalhar com alunos com DV.

2.1. Pesquisas sobre o contato entre professores de LE e alunos com DV

Como já apontado neste estudo, os professores-pesquisadores de LE podem encontrar alunos com DV direta ou indiretamente, no processo de ensino e/ou no de pesquisa, nos mais diversos contextos, momentos e situações. Ramos (2000) encontrou alunos com DV em sala de aula, atuando como docente no ensino superior. Dias (2008) deparou-se com seu objeto de pesquisa (alunos com DV) também na universidade, ao analisar minuciosamente documentos legais. Motta (2004) encontrou esses alunos ao se dispor a realizar trabalho voluntário como docente de LE em uma instituição que atende pessoas com DV. Magalhães (2009) teve seu primeiro contato direto com eles em sala de aula, em um CIL¹⁷.

Todos esses professores de LE buscaram informações sobre a DV, movidos inicialmente por questões relacionadas à sua prática profissional, isto é, quando já haviam concluído o curso universitário e se encontravam no exercício da profissão. Três professores-pesquisadores de LE estudados – Magalhães (2009), Motta (2004) e Ramos (2000) – decidiram dedicar-se ao estudo desse tema apenas quando se depararam com alunos com esse tipo de deficiência em sala de aula. Dias (2008), também professora e pesquisadora dessa área, é uma exceção, já que demonstra interesse pelo tema partindo da consciência profissional, não da prática docente. As motivações iniciais desses quatro docentes, portanto, não provêm do desenvolvimento profissional, mas acabam por gerá-lo. Foram iniciativas individuais, restritas aos contextos educacionais de que participavam.

Apesar desse amplo leque de contextos, que pressupõe diferenças na atuação docente, os quatro trabalhos acima elencados chamam a atenção para alguns aspectos que os unem:

¹⁷ Os CILs (Centros Interescolares de Línguas) ou CELS (Centros de Línguas) são escolas públicas destinadas a ofertar, em regime de intercomplementaridade, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

- a complementaridade existente entre eles, já que todos tratam de situações vivenciadas em aulas de LE;
- a construção do conhecimento externo tanto à área de LE quanto ao contexto em que cada objeto de pesquisa foi encontrado;
- o elevado grau de autoformação ao qual esses professores pesquisadores foram submetidos;
- a escassez de bibliografia sobre o tema “docência de LE para alunos com DV”;
- as conquistas individuais por eles obtidas.

Outra característica que une esses trabalhos é o reconhecimento, por parte dos pesquisadores, dos benefícios trazidos pelo estudo do tema “DV”. Para Ramos (2000, p. 3), esse contato significou a possibilidade de ser “a mesma professora que eu era para os demais alunos [alunos sem deficiência visual]”. Para Motta (2004), essa oportunidade permitiu transformar o seu ensinar. Para Magalhães (2009, p. 3), permitiu “melhorar a qualidade das minhas aulas”.

Dias (2008) reconhece que seu trabalho de pesquisa, baseado em entrevistas com professores de LE, lhe propiciou uma preparação mínima para atender esses alunos.

Ramos (2000) e Motta (2004) abordaram o ensino de inglês para alunos com DV, enquanto Dias (2008) e Magalhães (2009) optaram por estudar o ensino de espanhol para tais discentes.

Contudo, preferi desconsiderar tal divisão por idiomas, já que o principal objetivo deste trabalho é colocar em primeiro plano a formação de professores, não as particularidades das línguas inglesa, espanhola, ou de qualquer outro idioma. Estas podem ser estudadas em outros momentos, por trabalhos cujo enfoque principal resida nessas peculiaridades.

Os trabalhos referentes à docência de LE para alunos com DV poderiam ser divididos em dois grupos, considerando seu grau de afinidade com o tema “formação docente”. Do agrupamento mais distante desse tema fariam parte as pesquisas de Ramos (2000), Motta (2004) e Magalhães (2009), nas quais o professor de LE e seus alunos interagem em situações vivenciadas em sala de aula, posteriormente relatadas pelos professores-pesquisadores que as vivenciaram. Nesses trabalhos, a voz dos alunos com DV, bem como alguns elementos de sua biografia e de sua história educacional, são retratados em seu *corpus*. Para obter todas essas informações, tais professores-pesquisadores recorrem a metodologias de pesquisa coerentes com os respectivos recortes: Ramos (2000) e Magalhães (2009) optaram pelo estudo de caso,

enquanto Motta (2004) preferiu a pesquisa crítica de colaboração. Daí a confluência entre pesquisa e história de vida (de alunos com DV, nos trabalhos desses pesquisadores). Nesses trabalhos, a formação docente é tema secundário, subjacente à polifonia que acabamos de mencionar.

O trabalho de Dias (2008), conforme minha proposta, ficaria isolado, em uma categoria que prioriza o estudo da atuação docente, observando o aluno com DV apenas por meio das palavras dos professores de LE. A autora aplica questionários a três professores de espanhol, que relatam suas experiências docentes com alunos com DV. Para compor o *corpus* de sua investigação, a pesquisadora utiliza o método de instrução ao sócia, ou seja, os docentes formulam oralmente instruções para que seu sócia – no caso, o entrevistador – o substitua em sala de aula. Aqui, a narração das atitudes e ações desses professores de LE constitui o *corpus* do trabalho, funcionando como suporte para que a pesquisadora reflita sobre a formação docente.

Assim, farei referência inicialmente ao percurso de pesquisa e aos resultados obtidos por essa pesquisadora para, apenas posteriormente, retomar os trabalhos do outro grupo, que relatam situações vivenciadas nas aulas de LE pelos próprios professores-pesquisadores.

Dias nunca teve, em sala de aula, alunos com DV. Apesar disso, interessou-se pelo tema “docência de LE para alunos com DV” a nosso ver por uma feliz coincidência, como os pesquisadores do outro grupo, mas percorrendo caminhos diferentes. Ao ser aprovada em um concurso público, pôs-se a realizar “uma série de reflexões sobre minha futura prática como professora de uma escola estadual” (DIAS, 2008, p. 11).

Tais reflexões são expressas da seguinte maneira:

A ideia de que a inclusão¹⁸ de tais discentes [alunos com deficiência] na rede regular de ensino é algo que vem se expandindo – devido à exigência da sociedade e de sua regulamentação por leis –, fez com que eu concluísse que, no momento em que passo a integrar o quadro docente de uma de suas instituições, também passo a ser considerada como uma professora pronta para receber alunos portadores de necessidades especiais¹⁹ em minha sala de aula. Inicialmente, reconheci a minha falta de preparo para lidar com tal situação, pois em minha formação acadêmica, ou seja, no curso de Bacharelado em Letras e na Licenciatura (...) não recebi nenhuma orientação quanto ao trabalho com alunos que apresentam tal perfil. Mas, como considero que devemos estar preparados para qualquer desafio profissional, decidi transformar o despreparo e / ou a falta

¹⁸ Inclusão é o termo oficialmente adotado para indicar o ingresso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares, ou seja, em escolas em que estudam alunos com e sem deficiência.

¹⁹ Alunos que apresentam algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física ou intelectual).

de informação inicial em tema de estudo (DIAS, 2008, p. 11-12, notas explicativas minhas).

Para delimitar seu tema de pesquisa, a professora-pesquisadora percorreu um caminho longo e solitário, que teve início com a leitura de textos legais da área educacional, incluindo a legislação referente ao ensino de LE e ao ensino para alunos com deficiência. Ao ler os documentos institucionais, a autora afirma que “buscava orientações sobre o ensino de língua estrangeira voltado para alunos portadores de necessidades especiais, mas (...) [eles] nada orientam quanto a esse tipo de ensino” (DIAS, 2008, p. 13).

Apesar das adversidades, a autora não abandonou seu objetivo e prosseguiu sua jornada auto-de-data, identificando linhas-mestras de trabalho sugeridas pelos PCNs de LE (Brasil, 1998; 2000). Abaixo, uma reflexão oriunda desses Parâmetros que a ajudaria a delinear seu tema de pesquisa.

Após sua leitura, identifiquei – como uma de suas principais orientações – o enfoque que deve ser dado em sala de aula ao desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira. O fato chamou minha atenção, pois imaginei o quanto poderia ser desafiador desenvolver a competência leitora junto a alunos portadores de deficiência visual em língua estrangeira (DIAS, 2008, p. 13).

Definido o tema, a etapa seguinte consistiu na “busca por materiais que pudessem orientar a prática do professor de língua estrangeira no trabalho com alunos portadores de deficiência visual”, mas conclui pela “ausência quase total desse material” (DIAS, 2008, p. 13).

Desta forma, a pesquisadora investiga que regras o professor de espanhol cria para si, quando se depara com alunos com DV em sua sala de aula. Ressalto que tais normas podem e devem ser estendidas para os docentes de outras línguas estrangeiras, aceção confirmada pelos trabalhos do outro grupo, como veremos nas próximas páginas deste trabalho. Os dados obtidos por Dias apontam que os docentes de espanhol, ao não contarem com prescrições, criam suas próprias normas para e sobre os alunos com DV nas aulas de LE e na escola. Tais normas se traduzem em ideias e concepções relativas à natureza do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia e das formas de atuação de docentes e de alunos com e sem DV nas aulas de LE e na vida escolar do aluno com comprometimento visual. Para refutar ou concordar com essas normas, recorri a duas fontes de pesquisa: outros trabalhos sobre o contato entre professor de LE e aluno com DV, e bibliografia sobre a inclusão de alunos com deficiência (não necessariamente visual) na escola e na sociedade. Essa análise será feita nas próximas seções.

As concepções e práticas identificadas por Dias geralmente se originam única e exclusivamente da atuação docente, não contando com suporte teórico e não sendo compartilhadas com outros professores. São subjetivas, complementares e por vezes antagônicas.

Embora, como aponta a autora, essas regras (que culminam em práticas docentes) devam ser valorizadas como tentativas individuais de inserção educacional dos alunos com DV, creio que nem as concepções nem as práticas identificadas podem ser consideradas suficientes, uma vez que delegam aos professores de LE tarefas para as quais eles não estão preparados: formular hipóteses, realizar juízos e tomar decisões sem contar com suporte teórico prévio ou subsequente que os confirme ou negue. Nesse contexto, atribuir-lhes tais responsabilidades é arriscado, já que os professores de LE se veem forçados a agir sem dispor de instrumentos que os ajudem a construir conhecimento. Nessas condições, as possibilidades de sucesso e de fracasso docente são equivalentes. É quase um jogo, em que os professores estão à mercê do acaso, munidos apenas de seus próprios recursos.

O mais adequado seria, em minha opinião, diminuir a margem de erro e ampliar as possibilidades de êxito. Afinal, não podemos esquecer que nós, professores, lidamos com seres humanos, que sentem, pensam e são influenciados pelas experiências positivas e negativas vivenciadas em nossas aulas.

Se é verdade que fazer o melhor possível é muitas vezes o viável, também é certo que tanto a presença quanto a ausência de instrumentos precisos – aqui representados por conhecimentos referentes à DV e ao aluno com DV – interferem no cotidiano laboral de professores e na vida (escolar, doméstica e social) de alunos com e sem tal deficiência.

A indagação “Como ampliar as possibilidades de êxito no trabalho com alunos com DV nas aulas de LE?” também encontrou ressonância nos trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004) e Magalhães (2009), todos pertencentes, conforme minha proposta, ao grupo que retrata alunos com DV e professores de LE em interação nas aulas de idiomas estrangeiros. Da mesma forma que ocorreu com o trabalho de Dias (2008), os contatos entre professores de LE e alunos com DV relatados nessas pesquisas seguem a linha de “tentativa e erro”. Porém, ao contrário do que ocorre no trabalho de Dias (2008), – até por força dos objetivos estipulados pela pesquisadora –, percebe-se nos trabalhos de Ramos, Motta e Magalhães, um diálogo entre prática profissional – representada pela presença de alunos com DV em sala de aula – e suporte teórico – simbolizado

por estudos acadêmicos e cursos extracurriculares. Nesses trabalhos, aquela gera a necessidade deste.

O embasamento teórico dessas três pesquisas está fundado em pelo menos duas buscas de conhecimento: sobre a DV e sobre o histórico da inserção de discentes com deficiência no âmbito educacional. Isso lhes permite observar a prática profissional não isoladamente, como o fazem os docentes de espanhol entrevistados por Dias (2008), mas sob a dialética teoria-prática, o que, por sua vez, permite que Motta, Ramos e Magalhães elaborem e reelaborem ideias, conceitos, concepções e práticas. São reflexões muitas vezes complementares, que não necessariamente excluem as normas indicadas por Dias, dada a natureza e variedade de situações que podem ocorrer em sala de aula.

Dias (2008) chama a atenção para um fato que, a meu ver, mina as possibilidades de limitação do erro por parte do professor de LE: este não costuma compartilhar suas experiências com seus colegas de profissão, principalmente devido à dificuldade de se estabelecer a colegialidade docente nas escolas (FULLAN & HARGREAVES, 2001). Cotejar os aportes trazidos pelos quatro pesquisadores de LE mencionados enriquece as discussões sobre formação docente para a diversidade humana e fornece suporte para a formulação de linhas de conduta a esse respeito.

Apesar das diferenças apontadas, as quatro pesquisas aqui analisadas têm em comum uma característica marcante: abordam situações corriqueiras como leitura e escrita de textos, utilização e acesso a recursos e a materiais didáticos, aplicação de provas, utilização da linguagem não-verbal e estratégias mobilizadas por alunos com DV e por professores de LE durante as aulas.

A próxima seção analisa os resultados das quatro pesquisas, ou seja, os resultados das interações entre professores de LE e alunos com DV.

2.2 O contato entre professores de LE e alunos com DV

Independente das condições de ingresso da LE no currículo escolar, do contexto educacional em que os professores de LE atuavam ou do momento profissional que vivenciavam,

os três professores de LE (Motta, Ramos e Magalhães) se depararam com alunos com DV e foram obrigados a mobilizar seus conhecimentos prévios sobre a DV, para que pudessem enfrentar essa nova situação: lecionar LE para alunos com DV²⁰. Para Motta (2004, p. 73),

Os professores, em geral, trazem para a sala de aula do aluno cego e de baixa visão, sentidos atribuídos à deficiência, que dão suporte às suas escolhas e ações, como o ensinar e aprender nessa sala de aula. As pessoas constroem hipóteses e sentidos sobre as coisas do mundo, partindo de suas próprias experiências e usam estas hipóteses para prever e antecipar futuros acontecimentos.

Assim, é bem possível que os professores de LE que não tenham tido qualquer vínculo com pessoas com DV em sua trajetória biográfica ou na vida acadêmica²¹, ingressem no contexto escolar com conhecimentos prévios ligados às produções veiculadas pelos meios de comunicação de massa (EMÍLIO, 2004). Tais conhecimentos geralmente correspondem mais a interpretações de personagens com deficiência que a pessoas de carne e osso. Essas personagens são quase sobrenaturais, acima do bem e do mal e de qualquer suspeita. Veja-se, por exemplo, a personagem Daredevil, do filme *O Demolidor*.²² Ele perdeu a visão quando pequeno, e à noite sai para resolver problemas da comunidade, lutando e até matando seus “inimigos”. Tem sentidos superaguçados, que “anulam” a falta da visão. Durante o dia, Daredevil (ou Matt Murdock) é um advogado cego desprovido desses superpoderes.

Embora a abordagem da deficiência pelos meios de comunicação de massa e pelas artes seja positiva, já que traz a atenção da sociedade civil para esse tema, não deixa também de ter seus aspectos negativos. A personagem cega do filme *O Demolidor*, por exemplo, tem pouca relação com os alunos com DV encontrados por Ramos, Motta e Magalhães nas aulas de LE. Eles não saem à noite matando inimigos, não têm supersentidos e são alunos (adolescentes ou adultos) que pretendem aprender uma LE. Muitos utilizam transporte público, e alguns pretendem entrar no mercado de trabalho (ou já estão nele). São, enfim, pessoas, antes de terem uma característica denominada “DV”.

²⁰ Neste trabalho, a expressão “alunos com DV” é utilizada para designar as duas grandes categorias de deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. Para ler e escrever, as pessoas cegas utilizam o Sistema Braille, código baseado na combinação de seis pontos em relevo. Já as pessoas com baixa visão leem letras ampliadas. Esses temas serão aprofundados nas próximas seções.

²¹ Tal é o caso de Motta, Ramos e Magalhães.

²² Filme de Mark Steven Johnson, produzido em 2003, nos EEUU, tendo Ben Affleck no papel principal.

Se ter contato com personagens que apresentam esse comprometimento sensorial não auxilia os professores de LE a criar estratégias para que eles trabalhem com os alunos com DV, Motta lembra que encará-los como “coitadinhos” também não traz aportes significativos para as aulas de LE. Os “defensores” dessa última abordagem acreditam que a vida das pessoas com DV seria bem mais fácil e dinâmica não fosse esse comprometimento sensorial. É como se a ausência de comprometimentos evidentes pudesse anular todo e qualquer problema vivenciado pelo ser humano.

Os professores de LE, porém, não precisam se incomodar com esses dois extremos, porque terão inevitavelmente de passar por eles – como o fizeram Ramos, Motta e Magalhães –, até atingirem o meio-termo, em que o aluno com DV seja visto e tratado como alguém com limitações e potencialidades.

Ainda que os professores de LE tenham tido algum contato com pessoas com DV, este geralmente se restringe ao envolvimento cidadão com elas, muito diferente do envolvimento exigido pela atuação docente (RAMOS, 2000), talvez porque aquele seja menos constante e contínuo que este.

Quando, finalmente, os professores de LE encontram alunos com DV nas suas aulas formulam as seguintes hipóteses, segundo Motta (2004, p. 6):

Os professores de inglês, em geral, acham que os alunos cegos e de baixa visão precisam de um material didático especialmente preparado para eles, só aprendem ouvindo e falando e podem ter dificuldades de entendimento pela falta de observação de recursos visuais. Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causa um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares.

Depois de mobilizarem seus conhecimentos sobre deficiência em geral e DV em particular, e de iniciarem a docência para esses alunos, os professores de LE podem atingir um segundo estágio (o da reflexão), alterando inclusive sua metodologia de ensino de maneira não satisfatória, conforme relata Magalhães (2009, p. 3) a fim de reconquistar a confiança perdida.

Os problemas começaram a vir à tona quando preparava as aulas. Sempre tive o hábito de usar imagens, gestos, desenhos, técnicas de cinema mudo, entre outros. Diante desta situação [ter alunos com e sem deficiência visual na mesma sala],

dei a aula mais convencional da minha vida e saí completamente frustrado, já não podia mais preparar as aulas como preparava antes, tinha que mudar. (...) Neste dia saí da escola e procurei um curso de escrita braille. Inscrevi-me em um de 180 horas e nele aprendi muito.

Interessante notar que a reflexão gerou mudanças na postura desse professor, iniciadas com a alteração do estilo de aula – de ensino utilizando linguagem não-verbal à aula tradicional, quiçá expositiva. Tal amadurecimento prosseguiu com a busca de recursos exteriores à escola em que Magalhães lecionava (matrícula em um curso de Braille).

Por não ter conhecimento de tal código de escrita e leitura tátil, Ramos (2000, p. 5) lia as questões das provas de LE para sua aluna cega, que as respondia oralmente, até que, tomando consciência de que esse procedimento prejudicava a aluna, por obrigá-la a “expor suas respostas – certas ou erradas – em tempo real, sem a proteção que uma folha de respostas poderia proporcionar”, aprendeu Braille e passou a transcrever as avaliações de sua disciplina e das matérias de outros professores.

A falta de conhecimento relativo a esse sistema formado por pontos em relevo também causou problemas a Motta (2004, p. 125). A autora questionou o conceito de aprendizagem ao perceber que um aluno cego quase a havia enganado, ao passar os dedos em uma folha escrita nesse sistema e formular respostas convincentes,

fingindo que lia a lição de casa. A falta da visão, ao invés de ser limitadora, é uma vantagem para ele, já que a professora não poderia ler o texto escrito em braille e não descobriria a mentira, se não fosse por algo escrito em tinta²³ no papel, o que não é percebido pelo aluno (nota explicativa de minha responsabilidade).

Mesmo dispondo, na escola em que lecionava, de um serviço de transcrição para o Braille²⁴, Magalhães (2009) também teve dificuldade para lidar com uma aluna cega em especial. Via de regra, os serviços de transcrição funcionam da seguinte forma: o professor entrega os textos em tinta (no caso, os materiais referentes à LE) à pessoa que os verte da tinta para o Braille (e vice-versa). O transcritor devolve os textos transcritos para o professor, que os corrige. Para que os alunos tenham acesso aos comentários escritos pelo professor, este devolve os textos comentados ao transcritor, que os verte para o Braille. Assim, os alunos podem ter acesso ao

²³ Nome dado à escrita utilizada pelas pessoas que enxergam, seja ela em letra de forma ou de mão. Também é chamada de escrita comum.

²⁴ Processo de codificação e decodificação da escrita em tinta para a escrita em Braille, e vice-versa. É realizado por pessoas especializadas.

texto escrito, e o professor garante a possibilidade de leitura das informações escritas por seus alunos.

Magalhães tinha acesso a esse serviço, mas ficou intrigado ao verificar que corrigia o erro de uma aluna, sempre no texto escrito, e ela continuava cometendo o mesmo equívoco. Depois de algum tempo, ele descobriu que a falha estava relacionada ao aprendizado de determinada regra do Sistema Braille pela aluna, não ao conteúdo de LE. Como transcritor e professor não compartilhavam o mesmo código, já que o primeiro conhecia o Sistema Braille, mas não o idioma estrangeiro em questão, – no caso, a língua espanhola –, o professor só identificou a natureza do problema após aprender o Código Braille.

Dias (2008, p. 54) mostra que estabelecer parcerias entre escolas públicas e instituições especializadas em DV não garante o aprimoramento profissional docente sobre a DV.

Pode-se pensar que, por haver estabelecido uma parceria com o Instituto Benjamin Constant, o ensino ministrado aos discentes deficientes visuais pelo CPII também é especializado, no entanto, embora os docentes do Colégio Pedro II tenham acesso a diferentes cursos, seminários e/ou demais eventos de formação e treinamento realizados pelo IBC e haja, teoricamente, um intercâmbio de profissionais, conhecimentos e experiências entre as duas instituições, os professores ainda estão num processo de construção de conhecimento sobre o trabalho com deficientes visuais, pois há somente sete anos vêm atuando junto a este público discente.

No trecho citado, Dias mostra que estipular um tempo de exposição à formação docente sobre a DV e dar consistência e continuidade a esse processo são tarefas menos penosas que construir a colegialidade docente, traduzida pelo compartilhamento de conhecimentos sobre a DV e sobre os alunos com DV entre os docentes de LE e de outras disciplinas. Após sete anos de trabalho, a escola que serviu de base para os trabalhos de Dias (O Colégio Pedro II ou CPII) ainda não construiu regras coletivas para lidar com seus alunos com DV nas aulas de LE.

Magalhães (2008, p. 3) também constrói seus referenciais sobre o ensino de LE para alunos com DV de maneira individualizada, mas leva essas reflexões individuais a ambientes externos à sala de aula.

Ao constatar que o fato de ter participado de um curso específico, no caso o curso de Braille, tinha me ajudado a melhorar a qualidade das minhas aulas, isso me levou a procurar um curso de pós-graduação para aprofundar sobre o assunto.

Podemos depreender que Ramos (2000), Motta (2004) e Magalhães (2009) fizeram “de sua prática um espaço de aprendizagem” (DIAS, 2008, p. 25). Porém, eles não se limitaram a aprender com sua prática em sala de aula: buscaram conhecimento e informações em fontes extraescolares (pesquisas acadêmicas e cursos em instituições especializadas). Os professores entrevistados por Dias (2008), ao contrário, parecem ter restringido a busca de conhecimentos e informações à prática em sala de aula. Assim, construíram, segundo a autora, algumas normas individuais de conduta com seus alunos com DV. Não foram normas individualizadas, mas regras construídas individualmente. Para Dias (2008, p. 79), se elas “fossem compartilhadas haveria a possibilidade da soma, da superação de dificuldades e da busca coletiva por aquilo a que [os docentes] ainda não chegaram”.

A pesquisadora categorizou essas normas construídas, conforme quatro temas: “(a) a sala de aula; (b) a aula propriamente dita; (c) o encontro com outros professores da instituição; e (d) outros coletivos” (Dias, 2008, p. 70). Tais categorias abordam tópicos que vão da identificação desses alunos com DV em sala de aula à disposição do espaço físico da mesma, passando pela transcrição dos materiais referentes à LE e pelas atitudes e movimentação dos professores de idiomas estrangeiros diante desses alunos, nessa sala de aula. Dentre essas regras, destacamos as que são protagonizadas pelos professores de LE, não pelos alunos com e sem DV.

- trabalho não equitativo com as quatro competências (leitora, escritora, oral e auditiva), com utilização frequente do livro didático não como material de apoio, mas como principal modelo para que alunos com e sem DV desenvolvam as competências relacionadas à linguagem escrita;
- possibilidade de utilizar todo e qualquer recurso didático, desde que adaptado à realidade dos alunos com DV (dispor de textos transcritos para o Braille, ditar o conteúdo escrito na lousa para que os alunos com DV o copiem, descrever imagens, etc.);
- “antes de avaliações, preparar um material de reforço para o aluno portador de DV, considerando suas necessidades, e trabalhá-lo num horário de atendimento específico [para esse aluno], pois, desta maneira, há uma possibilidade de auxiliá-lo em suas possíveis dúvidas e / ou dificuldades, que podem não haver sido

evidenciadas em classe. Já que estamos tratando da inclusão²⁵ desses alunos, o ideal seria trabalhar com o mesmo material dos alunos videntes²⁶, contudo, essa é uma decisão pessoal de cada professor” (DIAS, p. 95, notas explicativas de minha responsabilidade);

- “para a realização de prova escrita, digitá-la e passá-la para o Braille, respeitando alguns itens como: (...) (b) evitar a apresentação de textos em colunas – a leitura do Braille é linear –; (c) não elaborar questões que exijam que o aluno volte ao texto para resolvê-la – o aluno perde tempo buscando a linha/o verso e / ou o parágrafo/a estrofe citado(a) –; (d) não fazer uso de imagens. Contudo, não se deve apresentar ao aluno portador de DV uma avaliação “inferior” à dos alunos videntes, pois, desta maneira, sua capacidade está sendo menosprezada” (DIAS, 2008, p. 109);
- A presença de alunos com DV em sala de aula aumenta a carga de trabalho dos professores de LE, que precisam adaptar o material didático de que dispõem, sem suporte material e financeiro adicionais.

A pesquisadora identifica, além disso, uma norma que ainda não está estabelecida entre os professores entrevistados por ela: a de que, uma vez que não existem diretrizes referentes ao trabalho de professores de LE com seus alunos com DV, deve-se “disponibilizar um horário de reunião semanal para que se possa discutir o tema deficiência visual, tanto teoricamente — grupo de estudo, com leituras de textos sobre o assunto —, como a partir da troca de experiências oriundas da prática em sala de aula” (Dias, 2008, p. 113). Segundo a autora, a busca de informações em espaços extraescolares deveria ser incentivada pela escola em que os professores de LE lecionam, mas essa busca deve ser facultativa. Defende, ainda, que essas normas devem ser vistas “como um ponto de partida na realização de atividades de trabalho” (DIAS, 2008, p. 37).

As orientações indicadas pela autora, porém, assim como as situações relatadas pelos demais professores-pesquisadores de LE (Ramos, 2000; Motta, 2004; Magalhães, 2009) não podem ser plenamente discutidas sem o aprofundamento dos conhecimentos sobre a DV. Como

²⁵ As políticas de inclusão visam a viabilizar o ingresso e a permanência de alunos com deficiência nas salas regulares, ou seja, em salas em que estudam alunos sem deficiência.

²⁶ Alunos sem DV, ou seja, alunos que enxergam sem necessidade de equipamentos que ampliem os caracteres do texto, por exemplo.

defender, por exemplo, a necessidade de se planejar sistematicamente momentos de formação docente sobre a DV, sem conhecer previamente as características desse comprometimento? Como defender (ou refutar) a necessidade de adaptação de material sem adquirir conhecimentos sobre as diversas formas de adaptação desses materiais? Ou ainda: como os professores de LE podem trabalhar as competências leitora, escritora, auditiva e oral de seus alunos com DV sem dispor de conhecimentos relativos às limitações ocasionadas pela DV e sem informações referentes ao processo de leitura e de escrita por que passam seus alunos com DV?

As próximas seções estão dedicadas à busca desses conhecimentos e informações fundamentais para que os professores de LE tenham a possibilidade de desenvolver competências para trabalhar com alunos com e sem DV na mesma sala de aula.

2.3. A DV mais distante do senso comum

Neste subitem busco definir brevemente a natureza e as principais características da DV, visando a traçar um perfil dos alunos com esse comprometimento sensorial. Tal proposta foi inspirada no procedimento adotado por Emílio (2004, p. 95), denominado por ela de “vinhetas do cotidiano escolar”. A autora justifica sua escolha baseando-se em dois pilares: o de que o importante, ao construirmos vinhetas, são a sequência dos fatos vivenciados e as situações que elas ilustram, não a identificação de seus protagonistas. A segunda justificativa reside no fato de que, em determinadas situações, é mister manter o anonimato dos mesmos, a fim de “assegurar a privacidade, a imagem e a não estigmatização” (EMÍLIO, 2004, p. 99), evitando, assim, constrangimentos e comentários que nada acrescentariam ao processo de aprendizagem dos alunos.

A técnica empregada por Emílio pode ser útil em situações de formação vivenciadas durante o curso de licenciatura, e vital para a ocorrência de processos de desenvolvimento profissional, que têm lugar após a graduação dos professores de LE. Supondo-se que ocorressem dois fatos simultâneos em uma escola hipotética: um aluno com DV seria matriculado nela e um processo de formação continuada envolvendo todo o corpo docente dessa instituição estaria discutindo o tema “DV”. Nesse caso, seria importante criar-se e discutir-se previamente uma

vinheta que envolvesse alunos com deficiência (não necessariamente DV), distinta em diversos pontos tanto das situações vivenciadas nessa escola quanto das características dos alunos e docentes envolvidos nos fatos reais. Afinal, “o profissional encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é afectivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção” (GÓMEZ, 1995, p. 103).

Daí as duas principais características das vinhetas elaboradas por Emílio (2004, p. 98): apresentarem “distorções propositais e em quantidade suficiente para que não fosse possível o reconhecimento dos envolvidos”; e ilustrarem situações vivenciadas na escola.

Para a elaboração dos dois perfis expostos nos parágrafos seguintes – ou seja, (1) alunos cegos; e (2) alunos com baixa visão – foram fundamentais a coleta informal de dados junto a sujeitos com DV e a leitura dos trabalhos de Magalhães (2009), Motta (2004), Caiado (2003), Ramos (2000) e Gil (2009).

Embora largamente difundida, a ideia de que “cego é aquele que não vê” (MAGALHÃES, 2009, p. 1) corresponde apenas parcialmente à realidade. Na verdade, há diversos graus de percepção visual, a saber: nula, luminosidade, vultos, cores, imagens, dificuldade de focar a imagem. Rodrigues (2006) propõe que as deficiências sejam abordadas como se fossem um espectro ou uma palheta de cores, com suas gradações e nuances, e foi esta a ideia adotada na construção dos dois perfis baseados na proposta de Emílio (2004).

Grosso modo, a DV pode ser dividida em duas categorias: cegueira e baixa visão. Discutindo a primeira categoria, Gil (2009, p. 33) esclarece que o espectro dos indivíduos cegos abrange pessoas

que nada veem, as que têm apenas percepção de luz, as que podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. O conhecimento dessas diferenças é importante e a mínima percepção de luz ou vulto pode ser muito útil na orientação espacial, movimentação e habilidades de independência.

Muitos desses indivíduos leem e escrevem utilizando o Sistema Braille, composto por combinações de seis pontos em alto relevo. Seu conhecimento de mundo é formado em grande parte por informações que recebem oralmente, já que os textos em Braille são relativamente escassos, se comparados aos textos impressos em papel. Segundo Amiralian²⁷ (1997 apud MAGALHÃES, 2009), eles estão privados de 80% dos estímulos direcionados aos indivíduos

²⁷ AMIRALIAN, M. L. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

sem DV. Daí a importância da aquisição de conhecimentos pelos outros sentidos, principalmente tato e audição (CAIADO, 2003; REILY, 2006; GIL, 2009), pela interação com indivíduos sem DV, pelos recursos fornecidos pela família (CAIADO, 2006) e pelas orientações dadas por profissionais especializados em DV (por exemplo, nas aulas de orientação e mobilidade, em que os alunos cegos aprendem a se locomover com segurança em ambientes internos e externos).

Já as pessoas com baixa visão²⁸, segundo Gil (2009, p. 33),

apresentam um resíduo visual e utilizam esse pequeno potencial de visão para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler e escrever. Não necessitam do sistema Braille, mas é preciso que aprendam a utilizar o pouco de visão que têm, da melhor forma possível, podendo recorrer, se necessário, aos outros sentidos.

Motta (2004, p. 56) acrescenta que as pessoas com baixa visão “possuem até 30% da visão normal. Representam 75% da população com deficiência visual do Brasil” Portanto, a possibilidade de ter alunos com baixa visão é maior que a de encontrar alunos cegos em sala de aula.

Segundo Lima et al. (2008), as crianças e adolescentes com baixa visão, que pertencem à faixa etária escolar por excelência, poderão obter maiores benefícios dos resíduos visuais que possuem caso os utilizem em associação com outros sentidos. Por exemplo, sejam orientados a olhar na direção das pessoas com quem conversam ou dos objetos que estão vendo. Esta última orientação também deve ser dada aos alunos cegos, com a ressalva de que para eles, o referencial de localização das pessoas e dos objetos está relacionado mais à audição que à visão.

Também é imprescindível que os alunos com baixa visão sejam orientados a utilizar esses resíduos de maneira adequada e bem sucedida, de modo a valorizar a experiência de enxergar e o processo de aprendizagem, deixando em segundo plano o que eles não veem. Também é importante estimular essas pessoas utilizando cores contrastivas e iluminação adequada ao seu grau de baixa visão.

Ochaíta e Espinosa²⁹ (2004, p. 154, apud GIL, 2009, p. 23) chamam a atenção para a importância de observar cada indivíduo com baixa visão (e, acrescento, cada aluno cego) e de tornar os ambientes ricos em estímulos.

²⁸ A baixa visão já foi chamada visão residual ou subnormal. Atualmente, prefere-se o termo ‘baixa visão’, tradução direta da expressão em inglês “*low vision*”.

É importante, porém, destacar que a visão funcional não depende apenas do grau de perda visual de que padece o sujeito, mas também de outros fatores, como a motivação e a atitude que manifesta em face de sua utilização, os tipos de estímulos que se apresentam a ele e o treinamento que tenha recebido para potencializar ao máximo seu uso. Por essa razão, perdas visuais similares podem gerar capacidades funcionais diferentes.

No caso deste trabalho, isso significa que discutir a inter-relação entre estilos de aprendizagem, tipo de deficiência (cegueira e baixa visão) e variedade, qualidade e quantidade de estímulos durante os processos de desenvolvimento profissional docente poderia contribuir para a aquisição e aprimoramento de conhecimentos e competências necessárias ao trabalho com os alunos com DV.

Para aprenderem a ler e escrever, os alunos com baixa visão, diferente do que se verifica com os alunos cegos, não aprendem um código distinto do convencional: leem letras ampliadas, ou seja, geralmente tamanho 18 ou superior. Apesar disso, dispõem de menor quantidade de material que os alunos cegos. Este precisa geralmente ser ampliado, o que é feito via de regra pelos próprios alunos com baixa visão. Como as editoras não costumam comercializar livros em letra ampliada, esses alunos não dispõem de livros, mas de folhas avulsas, ao contrário dos alunos cegos, que contam com livros em Braille, disponibilizados por instituições especializadas, como a Fundação Dorina Nowill para Cegos, em São Paulo, e o Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro.

Gil (2009, p. 49) ressalta, ainda, que “o indivíduo com baixa visão não é cego e mantém um resíduo visual que deve ser utilizado em suas tarefas. Entretanto, apresenta grandes limitações que podem prejudicar suas atividades diárias”. Os trabalhos da pesquisadora parecem demonstrar que tais limitações são mais perceptíveis dentro da sala de aula, em situações que exijam contato direto com material escrito, principalmente quando o aluno resiste em aceitar que precisa de recursos distintos de seus colegas sem DV (por exemplo, material em letra ampliada). Tais situações são verificadas com frequência nas aulas de LE, e poderiam ser objeto de formação para os licenciandos e professores de idiomas estrangeiros. A definição de limites e de situações adequadas para a utilização do resíduo visual pode ser um problema para os alunos com baixa visão, principalmente quando a perda visual é gradativa. Os licenciandos e os professores de LE

²⁹ OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M.A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.(Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

devem desenvolver sensibilidade para enfrentar essas questões, o que pode desencadear estratégias motivadoras para que esses alunos aprendam LE servindo-se do resíduo visual remanescente, não lamentando a capacidade visual perdida (LIMA et al., 2008).

É importante que os licenciandos e professores de LE tenham acesso a uma formação que lhes permita refletir sobre a importância de obter informações referentes à DV de cada um de seus alunos (circunstâncias que ocasionaram a perda visual e grau de percepção visual) e a como esses alunos se relacionam com tal comprometimento. Tais informações podem ser obtidas pela observação dos alunos com DV em sala de aula, por laudos médicos disponíveis nas escolas, pela realização de dinâmicas de grupo e por diálogos informais não invasivos, sempre visando à elaboração de estratégias adequadas à aprendizagem de LE por esses alunos.

A presença de pessoas com DV e com outros tipos de deficiência também traz consequências para a família desses indivíduos, o que deve ser levado ao conhecimento dos professores de LE. Segundo Correia³⁰ (apud GLAT & PLETSCHE, 2004, p. 35), a entrada de uma pessoa com deficiência na família provoca um luto semelhante ao experimentado quando da perda de um ente querido. As fases desse luto, segundo as autoras, são choque e revolta, negação, depressão e, finalmente, aceitação da deficiência. Lembrar que os alunos com DV em idade escolar são crianças ou adolescentes e que lidar com esse luto permanente (já que as questões suscitadas pela DV estão sempre presentes, embora variem conforme a fase vivida por esses indivíduos) exige maturidade, tanto por parte desses alunos quanto por parte de seus familiares. Essa maturidade nem sempre existe ou é suficiente para que os indivíduos com DV enfrentem as questões que lhes são postas por si mesmos, por colegas de classe (com ou sem DV), por professores (de LE e de outras disciplinas) e pelos demais envolvidos no cotidiano escolar. Dispor desse conhecimento pode ajudar os professores de LE a delinear planos de trabalho e estratégias que fortaleçam a autoestima dos alunos com DV, contribuindo assim para a gradativa aceitação desse comprometimento e das problematizações, elaborações e reelaborações suscitadas por ele e necessárias à sua aceitação.

Para Gil (2009), é fundamental esclarecer as diferenças entre cegueira e baixa visão, já que ainda é largamente difundido o fato de apenas a primeira ser considerada DV. A baixa visão é frequentemente equiparada ou à visão normal ou à cegueira, o que, além de não corresponder à

³⁰ CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto, Pt: Editora Porto, 1999.

realidade, impede ou atrasa o desenvolvimento dos indivíduos com visão residual, ao não lhes serem fornecidos recursos humanos e materiais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Motta (2004, p. 51) também é favorável a essa distinção, mas por outro motivo. Para ela, “é importante poder usar o termo ‘alunos cegos e de baixa visão’, pois ambos têm necessidades diferentes, que precisam ser levadas em consideração na sala de aula”.

Importa lembrar que, por questões meramente estilísticas, continuarei utilizando o termo “alunos com DV” neste trabalho, mesmo tendo consciência das diferenças existentes entre alunos cegos e com baixa visão, que devem ser conhecidas e consideradas ao se planejar e viabilizar o trabalho docente com esse público. Ademais, julgo que a necessidade de se distinguir ambos os grupos de alunos já foi suficientemente explorada por Motta (2004), que utiliza a expressão “alunos cegos e de baixa visão” em seu trabalho, conforme mencionado acima, e pela construção dos dois perfis – alunos cegos e alunos com baixa visão – no presente trabalho.

Construídos os dois perfis dos alunos com DV, ou seja, alunos cegos e alunos com baixa visão, estamos prontos para analisar o próximo tópico: os três grupos de concepções associadas à DV e aos alunos com DV: as populares, as médicas e as educacionais.

2.3.1 Raízes das concepções relativas à DV

No item anterior, discuti as concepções populares, compartilhadas pelos indivíduos em geral, principalmente por aqueles cujas oportunidades de contato com pessoas com DV são esporádicas. Esta seção está dedicada à discussão de duas “linhas” adicionais de concepções que envolvem a DV e as pessoas com esse comprometimento sensorial: as concepções médicas e as educacionais. Conhecendo essas três vertentes, julgo que os licenciandos e os professores de LE estarão mais habilitados a aprofundar os perfis delineados na seção anterior, tendo a oportunidade, portanto, de desenvolver competências mais individualizadas (ou menos generalistas) para o ensino/aprendizagem de idiomas voltado a esses alunos.

Se pudéssemos dividir a história das pessoas com DV em duas partes, a época do Iluminismo as separaria. Antes dela, as pessoas cegas e com baixa visão eram eliminadas, consideradas pecadoras ou incapazes de conviver em sociedade. “Para a Medicina, a questão era meramente biológica; para a Justiça, um problema meramente moral” (MARQUEZAN, 2009, p. 58). A partir do Século das Luzes, começamos a “produzir um corpo de conhecimentos sobre a

natureza, a sociedade e o desenvolvimento e o comportamento humanos que possibilitou a instauração de um processo de ressignificação da relação com o anormal” (MARQUEZAN, 2009, p. 41).

Valentin Haüy (1745-1822) foi o primeiro pedagogo a acreditar na possibilidade de educar as pessoas cegas, estimulá-las e utilizar os sentidos remanescentes para isso, tendo inclusive fundado escolas voltadas exclusivamente para esse público (CAIADO, 2003). São as chamadas escolas especiais, em que atuam psicólogos, pedagogos, oftalmologistas, terapeutas ocupacionais, entre outros.

A longa convivência entre profissionais provenientes de áreas distintas criou novas concepções, baseadas em diferentes critérios, para classificar a deficiência visual como cegueira ou como baixa visão. Assim, a classificação clínica, originada na área médica, baseia-se em parâmetros como acuidade e campo visual (MAGALHÃES, 2009) para definir se determinado indivíduo é cego ou tem baixa visão. O enfoque educacional, por sua vez, parte do pressuposto de que os recursos de que um indivíduo com DV necessita para realizar determinadas tarefas corriqueiras (ler um texto em sala de aula, por exemplo) definem se ele é cego ou se tem baixa visão. Assim, de acordo com o enfoque educacional (GIL, 2009), um indivíduo que lê Braille é classificado como cego pelo enfoque educacional, e uma pessoa que lê textos em letras ampliadas é classificada como pessoa com baixa visão, classificação que pode não corresponder à da abordagem clínica.

Ao trabalhar com discentes com DV, os professores de LE podem ou não dispor de informações clínicas relativas à natureza da DV apresentada por seus alunos, já que isso depende de condições externas à sua atuação, ou seja, do fornecimento (ou não) de documentos por profissionais da área médica. Porém, esses docentes podem obter dados relevantes sobre a natureza da DV apresentada por seus alunos aguçando o senso de observação e ampliando as oportunidades de contato com esses alunos. A partir dessas observações e contatos, tais docentes podem pensar em classificar tais discentes segundo o enfoque educacional e, mais importante que isso, delinear estratégias que favoreçam sua participação nas aulas de LE (RODRIGUES, 2006).

A próxima seção discute o caráter potencialmente restritivo da DV na vida dos indivíduos com esse comprometimento, sejam eles cegos ou com baixa visão. Dada a necessidade de se aprofundar a construção dos perfis do grupo dos alunos cegos e do grupo dos alunos com baixa visão, a natureza e a variedade dos conteúdos (lexicais, culturais etc.) que podem ser abordados

nas aulas de LE, a natureza e variedade dos recursos materiais de que podem dispor os docentes de LE e a associação entre linguagem verbal e não-verbal presente nessas aulas, creio ser importante abordar as limitações trazidas pela DV à vida dos alunos cegos e com baixa visão. Desconhecê-las ou desconsiderá-las pode dificultar, impossibilitar ou empobrecer o processo de ensino/aprendizagem de LE e contribuir para que docentes e alunos compartilhem apenas as concepções populares sobre DV.

2.3.2. Algumas Limitações e possibilidades da DV

Todos os dias, recebemos informações de natureza variada, veiculadas por fontes e linguagens diferentes. Tais informações são captadas por nossos sentidos. Algumas são elaboradas em moldes adequados à apreensão por um só sentido. O rádio, por exemplo, veicula mensagens que só podem ser captadas pelo sentido da audição. A televisão, por outro lado, veicula imagens (informações perceptíveis pelo sentido da visão) e sons (conteúdos percebidos pelo sentido auditivo).

No caso do público escolhido para este trabalho, isto é, as pessoas com DV sem outros tipos de deficiência associados a ela, a apreensão desses conteúdos está limitada, já que esses indivíduos dispõem de recursos para captar informações pelo tato, olfato, gustação e audição. Ficam, porém, impedidos total ou parcialmente de fazê-lo quando se trata de apreender informações veiculadas por linguagem não-verbal (imagens, gestos, etc.), que deveriam ser captadas pelo sentido da visão.

Para evitar a perda de informação (e a conseqüente perda de sentido), tais conteúdos precisam chegar a esses indivíduos por outros canais (REILY, 2006). Segundo Caiado (2003) e Reily (2006), Vygotsky propõe alguns caminhos para que se atinja esse objetivo: a mediação pela palavra e a apreensão do mundo pelo convívio social e pelo olhar do outro. Segundo Reily, Vygotsky destaca ainda algumas limitações acarretadas pela DV: dificuldade de recepção visual e de locomoção em ambientes internos e externos.

Este último aspecto deve ser considerado sempre que os professores de LE decidirem trabalhar com atividades que exijam movimentação dentro e fora da sala de aula. Lançar-se ao desafio de planejar atividades inicialmente consideradas difíceis ou impossíveis para os alunos

com DV pode contribuir para a construção de novas formas de pensar as aulas de LE ou, como prefere Emílio (2004, p. 54), para o “investimento em novas formas de educar”.

Para conviver com essas limitações, as pessoas cegas e, até certo ponto, as pessoas com baixa visão, utilizam o olfato e a audição para “conhecer o espaço distante, reconhecendo ambientes e pessoas” (GIL, 2009, p. 38). Porém, ao contrário do que pregam as concepções populares, nem a audição, nem o tato “substituem a visão no reconhecimento do meio. A pessoa cega ou com baixa visão terá sempre um *déficit* em relação a esse sentido que lhe falta” (GIL, 2009, p. 38). Portanto, a ideia de que a DV pode ser compensada, ou seja, “contrabalançada” pelo desenvolvimento excepcional e utilização extraordinária dos outros sentidos, não é verdadeira (REILY, 2006). As pessoas sem DV também podem desenvolver a habilidade no uso do sentido da audição, por exemplo. Basta que o utilizem com maior frequência e atenção.

Os professores de LE podem contribuir para atenuar essas limitações conhecendo e utilizando os conhecimentos prévios de seus alunos com DV. Para Motta (2004, p. 39), é premente a “necessidade de se buscar o referencial do cego e oferecer-lhe objetos e dados que partam de seu contexto de vida, de conhecer e compartilhar a realidade de cada um e de saber que cada pessoa é única devido à sua história e construção pessoal da identidade”.

Assim, Gil (2009, p. 30) conclui, de maneira acertada, que “não é a DV o impedimento mais importante no desenvolvimento da criança com essa característica, mas as maneiras equivocadas de tratá-la e os efeitos que a perda da visão pode trazer para o indivíduo, sobretudo em relação às reações psicológicas a essa perda”.

A próxima seção trata de um dos tipos de limitação acarretada pela cegueira e pela baixa visão que mais pode comprometer o desempenho dos alunos com DV nas aulas de LE: o acesso à informação escrita (Lora, 2000 apud Gil, p. 34)³¹.

2.3.3. A DV e o acesso à informação

Este item trata de uma limitação significativa trazida pela DV à vida das pessoas com esse comprometimento sensorial: a restrição de acesso à informação.

³¹ LORA, T. D. P. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais**: um estudo centrado em seus papéis e competências. 2000. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Isso nos leva a definir tal termo. Para Lora (2000 apud Gil, 2009, p. 43), as possibilidades de acesso à informação escrita ainda são bastante limitadas, pois “embora já existam vários recursos tecnológicos que possibilitam a transcrição de textos escritos para voz, nesta sociedade visuocêntrica, muitas informações, anúncios e propagandas, avisos e indicações de lugares, por exemplo, ainda dão preferência às letras, o que impossibilita principalmente a pessoa cega de se informar e tirar dúvidas sobre lugares e direções a serem seguidas”.

Apesar de o acesso a essas informações ser realmente difícil, o que pode implicar em enfrentamento de desafios para os professores de LE, que utilizam com frequência textos nesse formato em suas aulas, também é certo que o acesso às informações não-verbais pode se constituir em obstáculo para os discentes com DV. Além disso, a viabilização do acesso a tais informações pode representar tópico adicional de desenvolvimento profissional docente.

Para os professores de LE, desconhecer ou desconsiderar tal limitação pode acarretar dificuldades no processo de ensino e influir nas formas de atuação docente – leia-se: recursos materiais e formas de interação com os alunos com DV – escolhidas. Afinal, a escolha da(s) linguagem(ns) pela(s) qual(is) as informações são veiculadas determina por qual(is) sentido(s) essas informações serão apreendidas. A opção única e exclusiva da veiculação de informações pela linguagem visual trará problemas principalmente para os alunos cegos, que precisarão dispor de auxílio para que a linguagem visual seja transformada em linguagem verbal. A esse processo de verbalização do não-verbal denominamos audiodescrição (cf. CARVALHO DA SILVA, 2009; MOTTA e ROMEU FILHO, 2010). Embora verbalizar essas informações seja fundamental para o enriquecimento cultural das pessoas cegas e com baixa visão, isso não exclui a importância de que esses indivíduos tenham acesso, sempre que possível, a imagens ampliadas ou em alto relevo.

Magalhães (2009) tece considerações interessantes sobre a utilização desse recurso nos livros didáticos de LE. Para ele, a transcrição dos livros de LE para o Braille poderia ser aprimorada por meio de estratégias que motivassem o aluno cego, por exemplo, a buscar o significado de determinada palavra. Segundo ele, a estratégia de imprimir imagens acompanhadas pelos vocábulos que as representam e, em seguida, pedir que o aluno descubra seu significado incentiva apenas o aluno que enxerga a raciocinar. Como, no caso dos livros em Braille, essas imagens impressas são muitas vezes substituídas pela palavra em língua estrangeira e por sua tradução direta em língua portuguesa, o aluno cego fica refém do processo tradutório. O autor

sugere que, no livro transcrito para o Braille, seja escrita a palavra e sua definição, ambas em língua estrangeira. Reforço que Magalhães chegou a essa proposta apenas após ter adquirido conhecimentos relativos ao Sistema Braille, conforme mencionado anteriormente.

Considerando que o grau de utilização da linguagem não-verbal depende em grande parte de características pessoais e do estilo de aula adotado pelo professor de LE e que nessas aulas é constante o trabalho com linguagem oral e escrita, decidi abordar, neste trabalho, o acesso às informações disponibilizadas em ambas as linguagens, deixando para outra oportunidade sua associação com formas não-verbais de expressão. Além do acesso às informações via oralidade, que começamos a discutir na seção anterior, trato brevemente de discorrer sobre os meios que possibilitam o acesso das pessoas cegas e com baixa visão aos textos escritos, definidos aqui como textos impressos em papel, em tamanho adequado para a leitura por pessoas que não têm baixa visão (geralmente tamanhos 12 e 14 de fontes do computador).

Para as pessoas cegas e com baixa visão, a aquisição de conhecimentos veiculados pela linguagem oral (ou seja, pela palavra oral das pessoas sem DV) é mais frequente que para as pessoas sem DV (também chamadas pessoas videntes ou pessoas que enxergam normalmente). Isso porque, como lembra Oliveira (2009, p. 174-5), as oportunidades de acesso à linguagem escrita são mais raras para as pessoas com esse comprometimento sensorial:

as pessoas videntes estão em constante contato com a escrita, ainda que muitas vezes de maneira involuntária, por meio das situações do cotidiano. Já as pessoas cegas leem apenas os textos que lhes chegam às mãos. Mesmo diante de um computador, as pessoas que enxergam estão em contato direto com a linguagem escrita, enquanto as pessoas cegas apenas ouvem.

De fato, as pessoas com DV utilizam programas que verbalizam o conteúdo mostrado na tela do computador, como veremos a seguir.

Tomando por base a citação de Oliveira mencionada acima, pode-se concluir que os alunos cegos e com baixa visão ingressam e permanecem nas aulas de LE em desigualdade de condições com seus colegas de classe sem DV, já que aqueles dispõem de menos oportunidades de acesso a textos escritos que estes. Eles não têm, desse modo, o mesmo número de oportunidades para exercitar a leitura e para fixar a grafia das palavras que seus colegas sem DV.

As pessoas cegas utilizam, para ler e escrever, o código Braille, que é um sistema de escrita e leitura alfabética composto por um conjunto de seis pontos em alto relevo, que formam 63 combinações possíveis. Cada caractere ocupa uma célula, ou seja, um “quadrado” (REILY,

2006). De acordo com Oliveira (2009, p. 171), o sucesso do Sistema Braille como código de leitura e escrita universal para as pessoas cegas, isto é, composto por seis pontos independente do alfabeto utilizado, deveu-se ao fato de que ele “adaptava-se plenamente às peculiaridades da leitura tátil, pois cada caractere podia ser percebido pela parte mais sensível dos dedos por meio de apenas um contato”.

Reily (2006, p. 151) informa que

Em síntese, os pontos na célula são organizados para representar:

- o alfabeto;
- os acentos;
- a pontuação;
- os sinais especiais de composição;
- os códigos matemáticos, os códigos para a química, os códigos para o campo da informática, os códigos para a música.

Alguns sinais têm significados múltiplos.

Diferente do que ocorre com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Sistema Braille não é um idioma, mas um código. Portanto, diz-se “transcrever” (não “traduzir”) para o Braille.

Se sua criação se deveu ao cego francês Louis Braille (1809-1852), sua introdução e adoção em nosso país, já em 1854, mesmo ano em que foi adotado na França, resultaram da atuação do brasileiro – também cego – José Álvares de Azevedo (1834-1854), que aprendeu Braille naquele país europeu e demonstrou a eficiência do sistema ao Imperador Dom Pedro II.

Dias (2008) identifica a frequente utilização do livro didático pelos professores de LE nas turmas em que estudam alunos com e sem DV. Assim, menciono a seguir algumas características dos livros em Braille. São maiores e mais espessos que os convencionais. Quando fechados, medem aproximadamente 25 cm por 20 cm, com altura de mais ou menos 5 cm. Como no caso dos livros em tinta, ou seja, dos livros impressos em tamanho adequado à leitura pelas pessoas sem DV, as dimensões dos livros em Braille podem variar. Talvez alguns destes livros demandem a colocação de duas ou mais carteiras escolares, para que os alunos cegos possam abri-los e lê-los confortavelmente.

Para que os pontos em alto relevo não se apaguem facilmente, esses livros são disponibilizados em papel de gramatura 90 ou 120, enquanto os livros em tinta empregam papel de gramatura 75 (REILY, 2006, p. 159). Essa regra também é válida para a escrita de textos duráveis pelos alunos cegos.

Segundo Reily (2006, p. 159), “o espaço de um texto em braile ocupa cerca de três vezes mais do que o espaço equivalente em imprensa em tinta de fonte 14”. Assim, a linha 5 da página 23 do livro em tinta não corresponde à linha e página de mesmo número do livro em Braille. Os professores de LE, conhecedores dessas particularidades que afetam a busca de informações nos livros didáticos de LE por seus alunos cegos, podem adotar critérios de localização comuns a todos os alunos, como número do parágrafo, título, subtítulo, entre outros. O número da página em tinta pode ou não constar do canto superior esquerdo do livro em Braille, podendo por vezes ser um bom referencial.

Utilizar o Sistema Braille como principal meio para leitura e escrita de textos não costuma ser prática adequada aos alunos com baixa visão, que leem e escrevem textos em letras ampliadas. Segundo Reily (2006, p. 139),

os sistemas gráficos de escrita, como a escrita ampliada e de alto contraste, são mais acessíveis do que o braile. Quando há resíduo visual, o aluno tenta sempre apreender com os olhos, pois independentemente da vontade, os circuitos neuronais relacionados à visão entram em ação, e isso interfere no processo de significação com as polpas dos dedos.

Apesar disso, muitos alunos com baixa visão (principalmente aqueles cujo prognóstico é a perda total da visão) aprendem a ler e a escrever em Braille, informação que não deve ser desconsiderada pelos professores de LE.

As diferenças entre leitura de textos em Braille e leitura de textos em tinta afetam tanto a visão fragmentada quanto a visualização global do texto. Reily (2006, p. 162) esclarece que, quando se lê Braille,

[n]unca se tem o *layout* da página em percepção simultânea. A apreensão da escrita necessariamente progride em sequência, letra a letra. (...) O aluno com cegueira, já em fase mais avançada do processo de letramento, precisa ser encorajado pelo professor a adivinhar as palavras conectivas curtas, pela sintaxe lógica da frase, ao confirmar a primeira letra, para ganhar velocidade. (...) Para o acompanhamento de conteúdo escolar avançado, a leitura precisa ganhar agilidade.

Oliveira (2009), Reily (2006) e Motta (2004) identificam alguns fatores que favorecem o ganho de agilidade na leitura de textos em Braille: a quantidade de páginas lidas, a utilização correta das duas mãos no processo de leitura e de localização das linhas em um texto e a utilização frequente desse código, tanto para leitura quanto para escrita, pelos alunos cegos. Oliveira (2009, p. 174) incentiva os alunos cegos a fazê-lo, ao lembrar que “somente o Braille é

capaz de propiciar o prazer inigualável de desfrutar da leitura sem intermediários”. De fato, apenas o acesso ao texto escrito – em Braille, em letra ampliada ou em letra tamanho 12 ou 14 do computador – fornece as condições necessárias para realizar leituras silenciosas, autônomas e em qualquer ambiente.

Nem todos os alunos cegos e com baixa visão conseguem ter acesso a textos escritos em Braille ou em letra ampliada. Motta (2004) relata ter encontrado, em suas pesquisas, alunos que não usam nem Braille nem letra ampliada, e que, portanto, têm auxílio em casa para fazer a lição, ou seja, alguém que escreva por eles. Fatores como perda da visão na idade adulta (portanto, após a idade escolar, etapa da vida em que os alunos aprendem a ler e a escrever e em que o contato com textos escritos é cotidiano), contato escasso com textos em Braille ou em letra ampliada e orientações insuficientes ou inadequadas sobre a utilização desses recursos materiais ou dos recursos dos alunos cegos e com baixa visão podem ter contribuído para a formação do quadro identificado por Motta. É mais importante que os professores de LE analisem esses fatores e procurem trabalhá-los, se assim julgarem necessário, do que se preocupem com o fato de esses alunos não escreverem por si próprios. Essa situação pode ser contornada, por exemplo, com a gravação de textos em mídias digitais pelos alunos ou com a digitação desses textos no computador.

Caiado (2003, p. 117) alerta para a falta de livros em Braille, situação comum entre seus entrevistados: “Mas, como estudar sem ler? Ler textos, ler mapas, ler música, ler fórmulas, ler desenhos?”

Acrescente-se à escassez de material em Braille (e em letra ampliada) o fato de a variedade de livros em tinta ser muito maior que nos dois formatos anteriores. Assim, não é raro que o material didático adotado pela escola tenha de ser transcrito para o Braille, muitas vezes durante o ano letivo. A situação é tão séria que Oliveira (2009, p. 177) sugere a

implementação de políticas que permitam aos alunos cegos dispor dos mesmos livros de seus colegas que enxergam e que esses livros possam chegar às suas mãos já no primeiro dia de aula. Essas políticas devem destinar-se, principalmente, aos livros do Ensino Fundamental e aos livros científicos e de línguas estrangeiras do Ensino Médio.

Para garantir o acesso ao texto escrito, ou seja, disponibilizado em Braille ou em letra ampliada, é fundamental que se amplie a quantidade de material impresso nesses formatos e que as escolas em que estudam os alunos cegos e com baixa visão disponham desse material em suas

bibliotecas. Só assim esses alunos poderão ter contato diário com eles, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino em que estão matriculados. A viabilização dessa garantia pode trazer consequências decisivas para o aprimoramento dos processos de ensino/aprendizagem de LE. Os professores não teriam de preparar os materiais a serem utilizados em classe, ou seja, seriam poupados de uma tarefa desgastante e que, de certa forma, não lhes cabe. Se não lhes é atribuída a tarefa de preparar (leia-se digitar) materiais para os alunos sem DV, por que eles teriam de desempenhar esse papel no caso dos alunos cegos e com baixa visão (DIAS, 2008), ainda que considerando sua consciência profissional e compromisso com a realização de um trabalho de qualidade?

A garantia de material escrito em Braille e em letras ampliadas também seria benéfica para os alunos cegos e com baixa visão, que precisam dispor de dois referenciais principais para o aprendizado da linguagem escrita: um para a língua materna (em geral a língua portuguesa) e outro para as LE. A fixação da grafia da primeira, por exemplo, não garante o mesmo processo no caso dos idiomas estrangeiros.

Outro entrave à disponibilização de livros em Braille, em letra ampliada e em formato eletrônico (que será abordado abaixo) é o adiamento da regulamentação da Lei 10.753, conhecida como Lei do Livro. Sancionada em 2003, institui a Política Nacional do Livro, assegurando ao cidadão, em seu capítulo I, o “pleno exercício do direito de acesso e uso do livro”. Já no parágrafo único do artigo 2º, a lei fornece uma relação de itens que são considerados livros. Entre eles estão “os livros em meio digital, magnético e ótico para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual” (BRASIL, 2003) e os livros impressos no sistema Braille.

Muitas pessoas cegas e com baixa visão têm acesso às informações escritas e faladas utilizando o gravador, que funciona como uma espécie de caderno de anotações. Para Reily (2006, p. 158), “[a] gravação jamais substituirá a leitura. São instrumentos inventados para funções sociais distintas. Um não invalida o outro; ambos são importantes. Um é tecnologicamente mais avançado que o outro, mas nem por isso é melhor”. Um não favorece o aprimoramento da linguagem escrita; o outro não favorece a disponibilização de grandes quantidades de informação (dicionários, por exemplo), dados o elevado custo de produção e o volumoso conteúdo resultante desse processo. Certamente, a garantia de acesso a material didático no formato mais adequado ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos com DV deve se sobrepor a todos esses obstáculos.

As Tecnologias da Informação – mais especificamente o computador e as tecnologias a ele associadas – têm auxiliado as pessoas cegas e com baixa visão a ter acesso aos textos escritos em tinta, tradicionalmente disponibilizados apenas em formato impresso, em tamanho convencional (fontes 10 ou 12 do computador). Os instrumentos mais tradicionais (REILY, 2006), ligados à produção artesanal do Braille e da escrita ampliada, são também muito importantes, necessários e largamente utilizados, mas é inegável a contribuição das novas tecnologias para o acesso à informação pelas pessoas cegas e com baixa visão. O principal objetivo da discussão aqui proposta é fornecer subsídios para que os professores de LE conheçam os instrumentos de que podem dispor para atingir seus objetivos junto aos alunos cegos e com baixa visão nas aulas de LE. Dessa forma, poderão optar com menos desgaste para si, restando-lhes mais tempo para se preocuparem com a qualidade do material escolhido, ou com a eventual produção deste.

No que se refere ao acesso por alunos cegos e com baixa visão às informações escritas mediados pelas Tecnologias da Informação, têm sido três os caminhos percorridos, cada um relacionado a algum tipo de meio em que se disponibiliza a informação: acesso ao texto escrito via caracteres ampliados, por meio do Sistema Braille ou por meio de voz sintetizada.

O primeiro grupo beneficia os alunos com baixa visão. Nele se encontram dispositivos e programas que ampliam os textos e imagens mostrados na tela do computador. O sistema operacional Windows, comercializado pela empresa Microsoft, oferece alguns recursos dessa natureza, que podem ser utilizados nos laboratórios de informática das escolas para garantir a esses discentes o acesso à informação da maneira mais adequada, sem prejudicar seu resíduo visual.

No segundo grupo, que auxilia os alunos cegos, estão as impressoras Braille, equipamentos que “furam” o papel por meio de uma espécie de “molde”, e as linhas Braille, que produzem os pontos desse sistema artificialmente, de 13 a 80 caracteres por vez, dependendo do tipo de equipamento que se adquira.

Da época em que Louis Braille inventou o revolucionário sistema dos seis pontos até meados do século XX, só era possível produzir Braille de maneira artesanal, ou seja, ponto por ponto, com a participação de pessoas com e sem DV que conhecessem este código. Hoje, a produção de material nesse sistema pode ser realizada tanto industrial quanto manualmente, de preferência (mas não obrigatoriamente) com a presença de pessoal especializado, no caso da

produção industrial. Devido ao alto custo do maquinário necessário à produção de material de qualidade em larga escala – que inclui textos, desenhos, gráficos, mapas etc. – e devido à ausência de indústria nacional responsável pela fabricação desses equipamentos, a existência de tal maquinário ainda é rara no Brasil.

A produção de textos em Braille por impressoras pode ser realizada por pessoas que não possuem o mínimo conhecimento sobre esse código, embora conhecê-lo possa trazer aportes positivos, como no caso de Magalhães (2009) mencionado anteriormente. Atualmente, é possível imprimir textos em tinta e em Braille na mesma página, de forma que alunos cegos e alunos videntes ou com baixa visão possam ler o mesmo material.

As duas categorias acima citadas (recursos para ampliação de tela e equipamentos para a produção de textos em Braille) têm uma característica em comum: ambos disponibilizam aos alunos cegos e com baixa visão o texto em formato impresso, de maneira real ou virtual. Isso significa que, ao utilizar esses recursos para produzir ou disponibilizar materiais, os professores de LE automaticamente favorecem a equiparação de oportunidades de acesso à informação escrita a seus alunos com e sem DV. Afinal, todos os discentes terão, em tese, as mesmas condições para desenvolver as competências indicadas pelos docentes, partindo do material fornecido por eles.

O terceiro grupo, que abarca programas de síntese de voz, por conter possibilidades menos onerosas financeiramente e algumas até gratuitas, é o que mais beneficia pessoas cegas no mundo inteiro. É, além disso, o que mais favorece a produção em linguagem oral pelos alunos cegos e com baixa visão, e o que mais afasta esses alunos do texto escrito. Nele estão os chamados leitores de tela, programas que transformam o texto escrito em voz sintetizada, ou seja, produzida em laboratório pelo ser humano. Por serem produzidas artificialmente, as vozes sintetizadas não são capazes de reproduzir fielmente a leitura de textos por voz humana. Afinal, a capacidade de ler textos com a naturalidade e entonação inerentes a esta última depende em grande parte das competências leitora e interpretativa de quem os lê, e da natureza e estrutura das passagens a serem lidas. A entonação utilizada na leitura de frases curtas é diferente da escolhida em frases longas. A leitura de poemas pede uma “*entonação personalizada*” por parte de quem os lê, de modo que sua leitura seja motivadora para quem a escuta. Isso torna a leitura de textos por voz sintetizada bastante cansativa, uma vez que as tecnologias de síntese de voz têm evoluído rapidamente, mas não o suficiente para se igualar à leitura por voz humana.

Outro ponto a ser ressaltado quanto a essas tecnologias é que não basta que elas leiam o conteúdo da tela: é preciso que o façam de maneira adequada, de forma que o sujeito com DV compreenda a informação que está sendo lida e interaja com ela. Assim, essas tecnologias possuem – ou devem possuir – recursos que lhes permitam verbalizar (ou indicar por meio de bipes) desde o tipo de letra utilizada em um texto até a mensagem sobre a presença de um vírus no computador, passando pela leitura (ou não) de textos em vários idiomas. Os recursos variam de programa para programa.

As tecnologias da informação têm papel fundamental na equiparação de oportunidades de acesso ao material didático de LE por alunos com e sem deficiência. Fontana e Nunes (2005), por exemplo, elaboraram um projeto para disponibilizar, pela *internet*, textos em português e espanhol, iniciativa que poderia ser adotada para outros idiomas, já que os três principais programas leitores de tela utilizados no Brasil verbalizam textos em português e em pelo menos uma língua estrangeira. O *Virtual Vision*, por exemplo, lê textos em português do Brasil e em inglês; o *JAWS*, em sete idiomas, que incluem francês (variantes francesa e canadense), espanhol (variantes espanhola e latino-americana), italiano e finlandês; o *NVDA*, por sua vez, verbaliza textos em cerca de vinte idiomas, incluindo grego, português (do Brasil e de Portugal), tcheco e esperanto.

Os leitores de tela permitem que o usuário ouça o conteúdo da tela no idioma em que eles foram escritos, quer sejam línguas orientais ou ocidentais. A oferta de idiomas vem sendo ampliada, o que nem sempre tem acontecido com a qualidade das vozes sintetizadas.

De acordo com Reily (2006, p. 157), “com novas tecnologias, é possível escanear³² textos, transformando a escrita em oralidade, por meio de sintetizador de voz. Trata-se de uma revolução do ponto de vista da acessibilidade à informação”. A autora, porém, concorda com Oliveira (2009, p. 176) quando afirma que os recursos tecnológicos “vieram para somar-se ao Braille, não para substituí-lo”.

Considero importante ressaltar que a quantidade de textos em mídias eletrônicas – principalmente os que se encontram em domínio público³³, ou seja, aqueles que podem ser

³² Os *scanners* são equipamentos que “leem” o texto impresso, transformando-o em caracteres legíveis na tela do computador.

³³ A esse respeito, veja-se a observação encontrada em <<http://www.dominiopublico.gov.br/PoliticaDoAcervo/PoliticaDoAcervo.jsp>>: “O acervo disponível para consulta neste endereço eletrônico (<http://www.dominiopublico.gov.br>) é composto, em sua grande maioria, por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais

reproduzidos sem ferir os direitos autorais (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) –, vem aumentando, sem ter textos equivalentes em outros formatos (Braille e letra ampliada). Cabe aos professores de LE conhecerem todas essas possibilidades e usufruírem de seus benefícios, auxiliando seus alunos com DV a desenvolverem as competências escrita e leitora. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007) lhes garante suporte legal para reivindicar as condições materiais mais adequadas para esses discentes e para o desenvolvimento dessas competências. O objetivo geral desse programa consiste em

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p.1).

Feitas estas considerações a respeito do contato entre professores de LE e alunos com DV e a respeito de sua conceituação, natureza, limitações e possibilidades trazidos pela DV, passo a abordar o ensino/aprendizagem de LE sob outra perspectiva, já antecipada no primeiro capítulo deste trabalho: a formação docente.

pendentes. A recente alteração trazida na legislação que trata de direitos autorais do Brasil (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998; que revogou a Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973), que alterou os prazos de vigência dos direitos autorais; bem como as diferentes legislações que regem os direitos autorais de outros países; trazem algumas dificuldades na verificação do prazo preciso para que uma determinada obra seja considerada em domínio público”.

CAPÍTULO 3

Queríamos lembrar que nem todo o conhecimento da 'diferença' conduz à sua aceitação. (...) podemos conhecer para melhor segregar.

David Rodrigues

3. Formação de professores de LE em tempos de educação inclusiva

O primeiro passo para viabilizarmos a educação inclusiva, aqui entendida como educação para todos, talvez esteja mais relacionado à consciência individual de que vivemos novos tempos do que à realização de processos de formação docente sobre a diversidade humana. A época em que vivemos é marcada pela proposta da educação inclusiva, em que o acesso ao processo educacional já não pode ser considerado privilégio de alguns, mas direito de todos. Nesse novo cenário, os professores de LE saem de sua zona de conforto – se é que algum dia estiveram nela. Para eles, já não é mais satisfatório supor que a multiplicidade de ferramentas que estão ao seu alcance para cumprir sua função de aproximar seus alunos de um idioma estrangeiro seja eficaz com todos eles. É grande a probabilidade de que ela atenda a muitos discentes em inúmeras situações, o que não corresponde à totalidade nem dos discentes atendidos, nem dos contextos educacionais vivenciados. Tais docentes chegam a essa conclusão, por exemplo, ao ter contato com alunos com DV em sala de aula, conforme relatado no capítulo anterior. A qualidade desse contato pode ser aprimorada pelo planejamento e viabilização de processos de desenvolvimento profissional docente que contemplem as características desses novos tempos. Estas serão abordadas com maior profundidade neste capítulo, principalmente no âmbito legislativo (LDB e decreto relativo à formação docente).

Cientes das implicações e dos desafios trazidos por esses novos tempos, os professores-pesquisadores de LE podem, como será feito neste capítulo, discutir algumas variáveis envolvidas na formação docente voltada à diversidade humana, a saber: natureza dos conhecimentos envolvidos, duração, momento e ambiente mais adequados à sua realização e predisposição de cada docente de LE para trabalhar com todos os alunos, principalmente com os

discentes com DV. Sabendo que a formação docente não se realiza sem que exista produção prévia de conhecimento, analiso também as condições de produção de conhecimento sobre a DV e sobre os alunos com DV, discussão iniciada no capítulo referente ao contato entre alunos com DV e professores de LE.

Todos os tópicos mencionados nos parágrafos anteriores podem integrar processos de desenvolvimento profissional para docentes de LE, de modo que os conhecimentos a eles associados possam originar competências específicas para o ensino-aprendizagem de LE para alunos com DV.

3.1. Algumas variáveis envolvidas na formação docente

Como vimos nos capítulos anteriores, as demandas com as quais os professores de LE se deparam quando lecionam para alunos com DV abrangem conhecimentos sobre a DV e sobre os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos existentes para esse alunado, além de informações sobre suas histórias de vida. São, portanto, conhecimentos de natureza diversa das informações relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma língua e de uma cultura características de determinado povo, com os quais os docentes de LE estão (ou deveriam estar) habituados a interagir. O processo de aquisição desses conhecimentos referentes à temática DV foi registrado poucas vezes entre os professores de LE, como se verificou no capítulo anterior.

Vimos também que as pesquisas de Ramos (2000), Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009) mostram que a busca, a aquisição e a utilização desses conhecimentos pelos docentes influem direta e indiretamente em sua atuação profissional, ao contribuírem para que eles desenvolvam determinadas concepções e atitudes frente ao ato de lecionar LE para seus alunos com DV e às condições que delinham o processo de ensino/aprendizagem voltado para tais discentes.

Verificamos, também, nos capítulos anteriores, que tais conhecimentos relativos à DV e às pessoas com DV são habitualmente obtidos em fases posteriores à formação acadêmica desses professores, ou seja, em sala de aula, – no contato direto com esses alunos –. Pelos relatos dos pesquisadores, só o conseguiram em instituições especializadas no atendimento de pessoas com

DV de todas as faixas etárias, ou ainda no ambiente acadêmico, no contato com trabalhos geralmente não relacionados ao ensino e aprendizagem de LE, mas adaptados às peculiaridades dessa área do conhecimento.

A pesquisa de Dias (2008) mostra que quando esses conhecimentos são adquiridos em sala de aula, eles podem se tornar “propriedade” do docente que os adquiriu. Este se vê no direito de guardá-los para si, sem qualquer compromisso de compartilhá-los com seus colegas de trabalho.

Esses conhecimentos sobre a temática DV (acompanhados ou não por reflexões sobre o ensino/aprendizagem de LE para discentes com esse comprometimento sensorial) adquirem o *status* de “descoberta”, já que se constituem “novidades” tanto para a comunidade científica quanto provavelmente para a maior parte dos professores de LE.

A adoção de uma ou mais formas para busca e aquisição dos conhecimentos, apontadas anteriormente, não significa que essas informações integrem os conhecimentos compartilhados pelos professores de LE, ou seja, na verdade não pertencem ao conhecimento profissional de todos esses docentes. Para assegurar essa alteração de *status*, é necessário garantir a disponibilização dessas “descobertas” a todos os licenciandos e docentes de LE, o que só pode ocorrer com o aprimoramento da comunicação entre trajetória acadêmica e profissão docente. Afinal, não seria possível (nem interessante para a comunidade científica) que todos os licenciandos e docentes de LE se dedicassem ao estudo do tema “docência de LE para alunos com DV”, nem que tais docentes abandonassem seus alunos sem DV e suas atribuições extra-classe para se dedicarem exclusivamente ao estudo dessa temática e ao trabalho com seus alunos com DV. Desse modo, o intercâmbio de conhecimentos entre essas duas vertentes é fundamental.

Por tratar de e com seres humanos, a formação docente destinada à viabilização do ensino, simultaneamente individualizado e para todos, apresenta certo caráter imprevisível. No caso da formação docente sobre a DV voltada aos professores de LE, esse caráter inesperado se manifesta na impossibilidade de se prever que docentes de LE precisarão dispor dessa formação, nem em que momento profissional isso possa ocorrer. É provável que alguns docentes de LE nunca precisem fazer uso desses conhecimentos, o que também não pode ser previsto.

A impossibilidade de se prever se haverá (ou não) necessidade dessa formação nos coloca diante de uma contradição. Durante o período acadêmico, os licenciandos de LE não costumam ter acesso a conhecimentos que lhes permitiriam desenvolver competências necessárias ao

trabalho com os alunos com DV. Porém, a legislação e a sociedade civil exigem que, ao se tornarem docentes, esses ex-licenciandos lecionem para tais alunos, o que requer o desenvolvimento de tais competências. Mas qual será a fase em que os docentes dispõem de condições mais propícias – orientação, tempo e fontes variadas de pesquisa – para o desenvolvimento dessas competências: durante ou após o curso de licenciatura? Os trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004), Magalhães (2009) e Dias (2008) parecem indicar que desenvolver tais competências na fase do exercício profissional traz angústia aos docentes, restringe o acesso ao conhecimento acumulado apenas para os docentes de LE que estudam o tema docência de LE para alunos com DV, e retarda o processo de construção e compartilhamento dos mesmos.

Uma solução possível seria isolar os alunos com DV em escolas especiais e designar alguns professores de LE para atendê-los. Vejo ao menos quatro inconvenientes nessa proposta. O primeiro é que ela não eliminaria a necessidade de formação sobre a DV e sobre as pessoas com DV junto aos professores de LE, nem o consequente desenvolvimento de competências para trabalhar com esses alunos. Além disso, seria difícil decidir que critérios seriam utilizados para escolher docentes para desenvolverem esse trabalho.

O segundo ponto negativo dessa ideia é que a adoção de tal postura, por ser incompatível com os tempos em que vivemos, isto é, com uma época em que se defende a educação para todos, seria de pronto repudiada jurídica e socialmente, por pessoas com e sem DV e pelas próprias instituições especializadas no atendimento das pessoas com esse comprometimento sensorial.

As duas últimas desvantagens trazidas pela solução do confinamento dos alunos com DV em escolas especiais dizem mais respeito a esses alunos que aos docentes de LE, mas não deixam de ser importantes para que esses professores possam realizar leituras críticas dessa situação e, assim, assumir posições abalizadas relativas a ela. Motta (2004), ao entrevistar um aluno com DV que estudou em escola especial e outro que cursou os ensinos Fundamental e Médio em escola regular, mostra que mais importante que o ambiente educacional em que o indivíduo se encontra são as estratégias e os recursos utilizados para acolhê-lo e atendê-lo.

A quarta ressalva está relacionada à importância da presença de pessoas com DV na vida escolar de pessoas sem DV. Em 2007 apresentei, sob forma de comunicação oral, algumas reflexões a professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco, onde trabalho desde 2004. Naquele relato oral planejado, pude elencar alguns temas que eu intuitivamente havia conseguido trabalhar nas aulas de LE ao interagir com meus alunos sem DV, a saber: cidadania,

elaboração e reelaboração (por pessoas com e sem DV envolvidas no processo educacional) do papel da DV na vida das pessoas com esse comprometimento, a utilização de todos os sentidos, e a elaboração (por mim e pelos alunos) de materiais utilizando recursos acessíveis ao tato, à visão e à audição. Tais temas parecem alinhados às concepções de educação para todos e de formação do aluno crítico.

Descartada a proposta de confinamento dos alunos com DV e dos professores de LE em ambientes “controlados”, volto à discussão relativa ao melhor momento para que esses docentes tenham acesso aos conhecimentos sobre a DV.

Por adquirirem conhecimentos e informações quer pelo acesso a instituições especializadas e a pessoas com DV, quer pela realização de pesquisas acadêmicas com docentes de LE, os professores-pesquisadores de LE refletem sobre os dados obtidos e retornam com o resultado dessas reflexões ao ambiente em que se encontram seus alunos com DV, ou ao ambiente acadêmico, que propiciou tempo e espaço para a reflexão sobre o material coletado.

Essa estrutura traz um problema a tais docentes, que precisam se predispor a utilizar tempo adicional para obter informações necessárias a seu exercício profissional. Tal procedimento nem sempre é adotado, – ou o é de maneira esporádica e individual –, conforme relatam Dias (2008) e Magalhães (2009), ainda que haja um docente (não necessariamente de LE) responsável por incentivar a disseminação dessas informações no estabelecimento de ensino em que esses alunos estão matriculados.

Vimos ainda, nos itens e subitens anteriores que, caso o professor não se disponha a buscar esses conhecimentos, sua atuação docente ficará sempre vinculada aos conhecimentos construídos em seu dia a dia, geralmente localizados, segundo Emílio (2004), no imaginário daqueles docentes, o que provoca conflitos temporários ou permanentes sobre a natureza e a qualidade da atuação docente.

Por outro lado, quando os professores de LE decidem obter informações referentes a essas particularidades fora de seu contexto laboral, eles são obrigados a transferir ou adaptar conhecimentos externos à sua área de atuação profissional para desempenhar mais adequadamente a função docente.

Em ambos os casos, estamos diante de um problema: os professores de LE realizam esforços individuais e multidirecionais para se adequarem a uma realidade em que a figura do “aluno ideal” é cotidianamente substituída pela presença do aluno com deficiência (Emílio,

2004), pelo discente envolvido com drogas, e por muitos outros grupos que vierem chamar a atenção para o fato de que tão importante quanto saber o que ensinar é ter consciência de para quem se ensina.

3.2. A LDB e a educação dos alunos com DV

De acordo com o Art. 58 da LDB, a educação voltada para as pessoas com deficiência é denominada Educação Especial.

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Marquezan (2009) observa que na LDB não encontramos a definição de serviços especializados. Porém, é bom lembrar que a maior parte das pessoas com deficiência tem maiores probabilidades de participar do processo educacional apenas se tais serviços lhes forem oferecidos. No caso dos alunos com DV, esses serviços incluem, por exemplo, o aprendizado do Sistema Braille.

De fato, os três parágrafos do Art. 58 preveem a disponibilização desses serviços:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Os dois primeiros parágrafos legalizam a coexistência das três possibilidades de educação previstas para as pessoas com deficiência, a saber:

- educação pelo ensino regular na sala comum, na qual o aluno com deficiência recebe atendimento especializado na sala em que ele estuda com seus colegas sem deficiência;

- educação no ensino regular em salas exclusivas para essas pessoas;
- educação em instituições especializadas, em que o aluno não tem contato com a escola regular.

Geralmente, os alunos cegos e com baixa visão se enquadram no primeiro tipo de educação, ou seja, estudam em salas com alunos sem DV. Tal procedimento talvez se justifique ao levarmos em consideração uma característica dos alunos com DV apontada por Magalhães (2009): eles não apresentam comprometimento cognitivo, e sim sensorial.

A LDB de 1996, porém, não indica que esses alunos devam estudar necessariamente em salas regulares, isto é, os professores de LE poderão encontrá-los também em classes especiais ou em escolas especiais.

Voltando ao parágrafo 3º do Art. 58 da LDB, ele prevê que os alunos com deficiência iniciem o atendimento especializado até os seis anos de idade. Ressalto que, quanto mais tarde for iniciado esse atendimento, maior é a possibilidade de perdas e atrasos no desenvolvimento dos alunos com DV. As consequências desses atrasos poderão se fazer sentir nas aulas de LE dependendo da natureza das atividades propostas e das ferramentas que tais alunos precisem utilizar nessas atividades.

O parágrafo 3º também prevê que a educação especial seja ofertada obrigatoriamente pelo Estado, mas Caiado (2003, p.100) mostra que ela “é assumida pela família ou por instituições filantrópicas”, ao menos no caso dos alunos cegos. Não localizei trabalhos que tratassem especificamente dessa questão no que tange aos alunos com baixa visão. Pode-se depreender, porém, que o papel da família seja igualmente importante para esses discentes, dada a precariedade das condições de acesso à informação a que eles também estão submetidos.

O artigo 59 da LDB, ainda tratando da Educação Especial, prevê que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais
 I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (...)
 (...) III - professores com especialização adequada³⁴ em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996 – notas explicativas de minha responsabilidade).

³⁴ Isto significaria especialização em determinado tipo de deficiência (visual, auditiva, intelectual, múltipla, etc.). O professor com especialização em deficiência visual, por exemplo, tem conhecimento sobre os recursos que permitem que esses discentes aprendam a ler e a escrever.

A garantia de recursos materiais e estruturais (cf. inciso I acima citado) e de recursos humanos (cf. inciso III) demandam a oferta de oportunidades de aprimoramento profissional docente, com a participação tanto de professores de LE quanto de profissionais especializados em DV. No que tange aos recursos humanos previstos no inciso III, Caiado (2003, p. 24) defende que estes precisam estar física e intelectualmente presentes no cotidiano escolar, “para que a representação da deficiência, enquanto incapacidade, se altere”.

A presença de ideias fundadas nas concepções populares relativas à deficiência persiste no contexto educacional, talvez porque, como apontam Maciel, Rodrigues e Costa (apud GIL, 2009, p. 20), “o processo de inclusão dos alunos cegos nas classes de ensino regular apresenta alguns entraves para a sua implantação. Um deles é a falta de informação sobre Educação Especial nos cursos de formação inicial e de formação continuada”.

Talvez a alteração dessas representações e a efetivação da garantia de recursos materiais e humanos adequados às pessoas com deficiência se verifiquem apenas quando se adotar a proposta de Skliar (2006, p. 32): introduzir a dimensão humana na formação docente. Para ele,

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é dos outros, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como "anormais" que devem ser controlados por aquilo que "parecem ser" e, assim, corrigidos eternamente.

Por outro lado, repensar a formação docente exige diálogo constante entre profissionais e teóricos ligados à educação inclusiva e profissionais e pesquisadores vinculados ao ensino regular, cenário que começou a ser construído apenas uma década atrás, como já foi discutido.

Independente do grau de reflexão, desenvolvimento profissional e prática docente disponibilizado aos licenciandos e aos professores de LE, é cada vez mais frequente o contato entre docentes de LE e alunos com DV, já que o número de matrículas desses discentes nas escolas regulares ou escolas comuns (isto é, escolas não especiais) está aumentando (cf. GIL, 2009; DIAS, 2008; MAGALHÃES, 2009). Porém, é importante ressaltar que é neste contexto – o das escolas e salas regulares – que os professores de LE estão geralmente inseridos, e que nem todas as escolas regulares contam com apoio pedagógico especializado para alunos com DV e para docentes de LE (cf. BRASIL, 2006). A ausência ou inadequação de atendimento e de serviços especializados referentes à DV pode ser sentida, nas aulas de LE, pela veiculação insuficiente, inadequada ou inexistente de informações, por alterações desnecessárias na

metodologia de ensino de LE, ou ainda pela baixa qualidade do contato entre professores de LE e alunos (com e sem DV).

Tal realidade pode ser alterada com o auxílio de processos de desenvolvimento profissional docente, ocorridos principalmente no período de formação acadêmica. Rodrigues (2006, p. 308) indica algumas alternativas para sua ocorrência:

- que as oportunidades de desenvolvimento profissional para a Educação Inclusiva (EI) não se restrinjam à formação inicial, mas que estejam presentes também no exercício profissional docente;
- que a escola toda se comprometa com o processo de inclusão.

E, ainda segundo Rodrigues (idem), que os conteúdos dessas ações formativas privilegiem as

deficiências mais ligeiras (a esmagadora maioria dos casos que surgem nas escolas regulares) e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até a deficiência, dando a noção de que os casos muito difíceis são uma minoria e de que na grande maioria as dificuldades são discretas e leves.

Portanto, conhecer as diferenças sim, mas para promover a inclusão e não para justificar a segregação. Conhecer as diferenças mais comuns que são certamente as mais numerosas. Enfim, não dar a conhecer a diferença realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para que o futuro professor possua um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola.

Se a formação deve modificar a atuação e o pensamento do professor (GIOVANNI, 2003), deve, também, obrigatoriamente constar do planejamento de cada estabelecimento escolar, com previsão de todas as condições para sua efetiva ocorrência. Além disso,

As políticas públicas omitiram determinações quanto à exigência de preparo do professor universitário no que diz respeito ao processo de ensinar, ficando a cargo da instituição educacional as iniciativas para capacitar pedagogicamente o docente do ensino superior (ROSA, 2003, p. 167).

É certo que encontrei algumas propostas para aprimorar a formação docente. Motta (2004, p. 154), por exemplo, defende a “formação de professores com foco, também, na necessidade especial”. Oliveira (2009, p. 175) parece sugerir formação específica sobre o Sistema Braille, ao constatar o “despreparo dos professores quanto à importância do Sistema Braille para a

‘verdadeira inclusão educacional’ de seus alunos, principalmente no estudo das Ciências Exatas, de língua portuguesa e de línguas estrangeiras”. Porém, como a efetivação de tais propostas depende em grande medida de ações do poder público, elas ainda não integram os processos de desenvolvimento profissional docente.

Se efetivamente desejamos construir uma educação inclusiva e de excelente qualidade, precisamos aprofundar as discussões teóricas tanto sobre a realização quanto sobre a metodologia dos processos de desenvolvimento profissional, de modo a fomentar práticas que alimentem teorias novas e mais condizentes com o mundo mutável em que vivemos, e que não ignorem ou camuflam a diversidade humana.

3.3. Algumas propostas para formação de professores

As propostas de formação docente em tempos de educação inclusiva talvez tenham algo a aprender com a analogia feita por Peters (1979, p. 101) entre a Educação e o Reino do Céu:

A educação tornou-se, antes de mais nada, como o Reino do Céu nos tempos passados. Ele está tanto dentro de nós e entre nós, como fora de nós. O eleito o possui e deseja reunir nele as pessoas que ainda não se salvaram. Mas, o que tal reino significa sobre a terra raramente é esclarecido.

A relevância de abordar temáticas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de formação docente desde a licenciatura também está “dentro de nós e entre nós, como fora de nós”. Os educadores que acreditam nisso se envolvem com o tema e desejam reunir em torno dele as pessoas que ainda não aderiram a ele. Mas as repercussões de tal inserção para a vida escolar, social, acadêmica e laboral das pessoas com deficiência e para o exercício profissional docente raramente são conhecidas, dimensionadas ou levadas em consideração.

Se assim não fosse, muitas propostas teriam sido já efetivadas, e inúmeras teriam sido criadas.

Caiado (2003, p. 134), por exemplo, propõe:

a educação especial deve ser conteúdo de todos os cursos de formação de professores da educação básica. Também em cursos de nível médio, dado que há regiões do país com alto índice de professores leigos. À universidade cabe decidir como esse conteúdo deve ser trabalhado; há, dentre outras, propostas de

inserção de disciplinas nas licenciaturas, cursos de extensão, de especialização e de inserção de tópicos específicos nos programas de curso. Essa é uma responsabilidade da universidade pública, como locus de produção de conhecimento, o que não descompromete os docentes das universidades privadas, principalmente as comunitárias.

A autora aponta ainda que

[s]obre a formação do professor da licenciatura, existe a portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, na qual se recomenda incluir a disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as licenciaturas (art. 1º).

Oliveira (2009, p. 176) sugere, ainda, “a criação de uma disciplina específica sobre Braille nos cursos de preparação de professores”.

Reily (2006, p. 139), tratando do professor das séries iniciais, argumenta que ter “noções sobre as especificidades da leitura e escrita em braile auxilia o educador a perder o receio de se aproximar do aluno com cegueira”.

Magalhães (2009) menciona que os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs sugerem o aprendizado de “Braille para aprendizes e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema” (BRASIL, 1998, p. 35), mas não preveem ações que possam motivar a comunidade escolar a adquirir esse tipo de conhecimento. Assim, é improvável que isso ocorra, a não ser que o professor de LE vivencie uma “situação emergencial” e chegue à conclusão de que refletir sobre sua própria atuação docente é a melhor alternativa (cf. Motta, 2004 e Magalhães, 2009).

Postergar a viabilização destas e de outras propostas significa abandonar professores e alunos à própria sorte, deixando ao acaso as tarefas de aprimorar a qualidade da formação docente e de ampliar o número de experiências inclusivas no contexto educacional, em todo o território nacional. Como sabemos, este contexto interfere nos âmbitos pessoal, familiar, social e profissional desses indivíduos.

A constatação relativa à urgência de se efetivarem estas propostas e de se proporem novas ideias, quiçá mais viáveis, nos leva ao próximo capítulo, que discorre sobre a coleta, sistematização e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 4

A experiência cotidiana é traduzida em conhecimento por aqueles que estão sendo estudados, enquanto os relatos dessas experiências ou eventos e atividades são traduzidos em textos pelos pesquisadores.

Uwe Flick

4. Entrevista com um professor de LE

As discussões até aqui realizadas mostram a necessidade de se reavaliar as concepções e práticas de formação docente, considerando-se as propostas de educação para todos. Isso requer a identificação de competências alinhadas a essa nova realidade, processo já iniciado nos capítulos anteriores. Aproveitar as atividades de enriquecimento didático e acadêmico – os estágios de observação e regência, por exemplo, – para adquirir conhecimentos sobre contextos sociais, culturais e étnicos variados. Tal aquisição de conhecimentos deve abranger o estudo de temas relacionados à educação para os alunos com deficiência (não necessariamente visual) e o contato direto com indivíduos que representem a diversidade humana. Outras competências apontadas neste trabalho são a habilidade de identificar essa diversidade em sala de aula servindo-se de dinâmicas de grupo e de ministrar aulas que utilizem recursos didáticos condizentes com ela. No tocante ao contato com outros profissionais da educação, esta pesquisa aponta que os professores de LE devem desenvolver a capacidade de realizar trabalho colaborativo com os professores especializados em deficiência em contextos internos e externos à sala de aula. Este trabalho indicou, além disso, a urgência de se viabilizar momentos planejados de discussão dos conflitos e conquistas do processo de ensino-aprendizagem, com a precaução de se elaborar perfis de alunos e de docentes adequados à abordagem dos temas propostos.

Os trabalhos dos professores-pesquisadores de LE estudados no Capítulo 2 indicam que as competências acima mencionadas conseguem ser desenvolvidas pelo indivíduo apenas a longo prazo, ou seja, em período não inferior ao da realização de processos acadêmicos de pesquisa.

Visando a enumerar e refletir sobre competências adicionais, o presente capítulo tem início com a discussão do processo de constituição do *corpus*, que culminou com uma entrevista episódica (FLICK, 2009) com um professor de LE. As etapas subsequentes referem-se à

sistematização, análise, interpretação e discussão dos resultados, conforme a proposta de análise de conteúdo encontrada em Flick (2009) e Moraes (1999).

4.1. Da constituição do *corpus* à entrevista episódica

Este item visa à discussão dos critérios utilizados para seleção do *corpus* e planejamento e efetivação da coleta dos dados. Todos os processos aqui discutidos consideraram a natureza da pergunta de pesquisa e suas implicações para o processo da investigação.

Como já explicitado no item “Introdução” deste trabalho, minha história de vida sempre esteve ligada a vários tipos de deficiência, principalmente a DV, fato que norteou a opção por esse tema de estudo. Faltava, porém, encontrar o caminho mais rico para coletar informações sobre esse tipo de dificuldade, tendo como foco a formação de professores de LE. Afinal, a maior parte dos conhecimentos e dos recursos humanos ligados à DV está concentrada nas instituições especializadas (MAGALHÃES, 2009), frequentadas por inúmeras pessoas com esse comprometimento sensorial. Já as pesquisas acadêmicas nessa área estão normalmente concentradas na linha de pesquisa Educação Especial (CAPELLINI, 2003). Os trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009), abordados no capítulo 2, refletem uma tendência recente identificada por Emílio (2004) e Caiado (2003): o crescente interesse pelo tema “ensino para alunos com deficiência”, demonstrado pelos profissionais ligados à educação regular.

Como o número de trabalhos referentes ao ensino de LE para alunos com DV ainda é reduzido e como tais publicações datam no máximo de uma década atrás, pode-se dizer que tal crescimento ainda não se consolidou, o que transformou em tarefa árdua a localização de um *corpus* adequado ao tema escolhido.

À medida que eu entrava em contato com a literatura, meu interesse pelo tema aumentava, assim como a constatação de que nem as pessoas com DV, nem os profissionais especializados nesse comprometimento poderiam discorrer com propriedade a respeito do ensino/aprendizagem de LE para alunos com DV, já que seu foco principal de trabalho ou interesse estava muito distante dos idiomas estrangeiros. Os professores de LE que eu sondava, por outro lado,

mostravam-se solícitos e abertos à realização de processos de formação continuada referentes à DV. Porém seus conhecimentos sobre o tema pareciam ligados às concepções populares, o que não os credenciava a participar da pesquisa, uma vez que o retrato da escassez de conhecimentos sobre o tema já havia sido esboçado pelos quatro professores-pesquisadores de LE estudados no capítulo 2.

Na verdade, eu ainda não havia encontrado um professor de LE que pudesse compartilhar suas próprias reflexões e concepções relativas à DV e ao ensino de LE para esse público, um docente cujas trajetórias pessoal, profissional e acadêmica estivessem ligadas à DV. A meu ver, a partir das reflexões apresentadas por esse docente, seria possível identificar as competências necessárias para o trabalho inclusivo com os alunos com DV.

Felizmente, não precisei alterar o direcionamento da pesquisa, uma vez que a solução para esse dilema foi encontrada justamente por meio da análise retrospectiva e cuidadosa de minha própria história de vida. Dela emergiu o professor José Luiz (P JL), que conheci no último ano do curso de graduação, na disciplina referente à Metodologia de Ensino de LE. Ele viera, como fazia anualmente, a convite da professora dessa disciplina, conversar com os licenciandos de LE sobre DV. Nesse primeiro contato, pudemos trocar muitas informações e ideias.

Voltei a encontrá-lo já como mestranda, em razão de seus contatos anuais com os licenciandos de LE. (Agora o trabalho contava com a adesão de duas professoras.)

Refletindo sobre a odisseia pela busca de *corpus* e sobre o fato de as reflexões de P JL referentes à DV em si e à presença de alunos com DV nas aulas de LE datarem de muito tempo, característica também apresentada nos trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004), Magalhães (2009) e Dias (2008), concluí que a participação de P JL na presente pesquisa poderia trazer dados importantes para a área de LE.

Definido o *corpus*, restava agora escolher o procedimento mais adequado para a coleta de dados, planejá-lo e efetivá-lo.

P JL concordou em realizar uma entrevista cujo conteúdo foi gravado em áudio, em formato mp3, e posteriormente transcrito por mim. A transcrição dessa entrevista pode ser encontrada no Anexo **Entrevista Textualizada**. Ao revisar o conteúdo transcrito, procurei manter-me fiel à estruturação dos dados verbais, acrescentando termos e sinais de pontuação apenas quando o texto resultante se tornasse semanticamente impreciso ou ambíguo. Interferir o mínimo possível na transcrição dos dados seria essencial para identificar os aportes subjetivos do

entrevistado quanto ao ensino de LE para alunos com DV e, assim, extrair deles contribuições objetivas para responder a pergunta de pesquisa.

Conhecer previamente o perfil do sujeito de pesquisa – um professor de LE cujas trajetórias biográfica, acadêmica e profissional estão ligadas à temática “DV” e cujo contato inicial comigo havia se realizado muito antes de iniciado o processo de pesquisa – revelou-se uma vantagem na etapa do planejamento da coleta de dados. Afinal, eu já dispunha de informações que me permitiriam decidir se este ou aquele método de coleta de dados teria probabilidade de sucesso com aquele entrevistado e com o tema a ser abordado. Ademais, eu já havia sedimentado impressões subjetivas suficientes para avaliar seu grau de disponibilidade para compartilhar dados e informações, conhecer superficialmente sua competência para expressão verbal e dimensionar a natureza e amplitude dos dados que provavelmente seriam obtidos.

Decidi, assim, realizar uma entrevista episódica, método proposto por Uwe Flick (2001³⁵, apud FLICK, 2009) e que McKernan (apud SANDÍN-ESTEBAN, 2010) denomina história de vida temática. A entrevista episódica está inserida na categoria que Mertens (apud SANDÍN-ESTEBAN, 2010) intitula perspectiva histórica e biográfica. Esse tipo de entrevista compartilha características da entrevista semiestruturada e de relato biográfico. Na entrevista episódica, o pesquisador formula questões planejadas e suficientemente abertas para permitir ao entrevistado exprimir seus pontos de vista. Essa amplitude é controlada pelo dispositivo da narrativa, ao ter como produto da coleta de dados um relato de experiências sobre o tema de pesquisa circunscrito a determinado “tema, assunto ou período particular da vida do sujeito, explorando-o a fundo” (McKERNAN, apud SANDÍN-ESTEBAN, 2010, p. 175)³⁶. Flick (2009, p. 172) complementa esse raciocínio ao afirmar que “na entrevista [episódica], dá-se uma atenção especial a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão do estudo”.

Ao escolher a entrevista episódica, o pesquisador deve, ainda segundo esse autor, buscar a identificação dos conhecimentos episódicos e dos conhecimentos semânticos do entrevistado. Aqueles se referem a experiências e situações concretas; estes, à explicitação das relações existentes entre os dados apresentados pelo conhecimento narrativo-episódico.

³⁵ Flick, U. (2000a) Episodic Interviewing. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (eds.) **Qualitative Researching with Text, Image and Sound**: a practical handbook. London: SAGE, p. 75-92.

³⁶ McKernan J. Investigación-acción y curriculum. Madri: Morata, 1999.

Nesse ponto, é importante distinguir os dois tipos de entrevista voltados à narração, ainda segundo Flick: a entrevista episódica e a entrevista narrativa. O pesquisador que escolhe esta última tem como principal objetivo a releitura subjetiva da história de vida de um indivíduo, de uma família ou de grupos humanos. A entrevista episódica, por seu turno, restringe seu foco para o estudo de determinadas situações ou experiências na vida de indivíduos ou de grupos humanos.

Sandín-Esteban (2010) informa que a utilização de relatos pessoais como fonte de dados de pesquisa surgiu no início do século XX, quando se começou a valorizar e registrar as experiências de vida de comunidades indígenas extintas e de imigrantes europeus residentes nos Estados Unidos. Essa prática caiu em desuso na década de 1940, voltando a ser realizada nos anos 70.

A intersecção entre histórias de vida e educação é lembrada por Connelly e Clandinin (1995, p. 11-2³⁷ apud SANDÍN-ESTEBAN, p. 151-2), que chamam a atenção para o fato de que

seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (...), a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias.

Daí a estreita ligação entre processo de pesquisa e história de vida encontrada em diversos trabalhos mencionados nos capítulos anteriores: Ramos (2000), Caiado (2003), Motta (2004) e Magalhães (2008). O trabalho de Emílio (2004), ao qual também nos referimos nos capítulos anteriores, analisa a relação entre histórias de vida fictícias e o contexto escolar em que cada relato está inserido.

A utilização de histórias de vida de docentes como objeto de formação profissional tem sido defendida por pesquisadores como Delory (2006), Goodson (2000) e Colás (1997, p. 283³⁸ apud SANDÍN-ESTEBAN, 2010, p. 153), que destacam que as histórias profissionais constituem narrações relativas aos acontecimentos profissionais que, mais tarde, são utilizados para fazer perguntas ou estabelecer inferências sobre o grupo ao qual se faz referência. São úteis também para avaliar a repercussão das experiências de vida e de formação nas práticas profissionais.

³⁷ CONNELLY F. M.; CLANDININ, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA J. et al. (Eds.). **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, p. 11-59.

³⁸ COLÁS, M. P. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. In: BUENDÍA, L.; COLÁS, M. P.; HERNÁNDEZ, F. (Eds.). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madri: McGraw-Hill, 1997, p. 251-86.

Voltando à caracterização das entrevistas narrativas, sejam elas episódicas ou não, Flick (2009) ressalta que, ao escolher a modalidade “narrativa”, o entrevistador-pesquisador deve formular uma questão gerativa de narrativa, que

serve não apenas para estimular a produção de uma narrativa, mas também para manter o foco da narrativa na área do tópico e no período da biografia que consistem no interesse da entrevista. (...) As intervenções concretas, estruturadoras ou de aprofundamento temático na entrevista são adiadas até a parte final, na qual o entrevistador pode selecionar tópicos abordados anteriormente e fazer perguntas mais diretas (FLICK, 2009, p. 170).

Segundo esse autor, o elemento central da entrevista episódica “é o fato de solicitar-se repetidamente ao entrevistado a apresentação de narrativas de situações” ou de séries de situações referentes ao tema de interesse do pesquisador, além do levantamento sobre as expectativas e temores do entrevistado a respeito desse tópico. O pesquisador pode também formular “perguntas nas quais se questiona quanto às definições subjetivas do entrevistado. E, questiona-se, ainda, quanto às relações abstrativas” (FLICK, 2009, p. 173).

A entrevista episódica na qual P JL tomou parte contou com quatro questões, sendo as duas primeiras perguntas gerativas de narrativa, e as demais um levantamento das reflexões do entrevistado a partir da narrativa apresentada nas duas primeiras indagações. As questões formuladas foram as seguintes:

1. Até que ponto você já se relacionou com pessoas com deficiência em sua vida pessoal, acadêmica e profissional?
2. Como surgiu a oportunidade de realizar um trabalho de formação de professores, e em que moldes ele ocorre?
3. Que mudanças seriam benéficas para esse trabalho?
4. O que significa estar preparado para trabalhar com alunos que tenham deficiência visual?

Ao processo de realização da entrevista episódica seguiu-se a transcrição dos dados obtidos, cuja análise é objeto da próxima seção.

4.2. Preparação e Sistematização dos dados

O processo de análise e interpretação dos dados obtidos na entrevista episódica com PJJ foi dividido em duas etapas: identificação dos conhecimentos episódicos e semânticos do entrevistado sobre a temática DV, e generalização desses conhecimentos com vistas à identificação de competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE. Na fase relacionada ao levantamento de valorações subjetivas, o texto da entrevista foi submetido ao procedimento da análise de conteúdo (FLICK, 2009) ou análise qualitativa de conteúdo (MORAES, 1999), que visa à redução do texto com o intuito de estudar sua macroestrutura. Tal procedimento foi adotado em razão da natureza dos dados a serem analisados: uma multiplicidade de situações e de reflexões sobre a DV com localização espaço-temporal variada (da infância à vida adulta, nos âmbitos familiar, profissional e acadêmico). A aplicação da análise de conteúdo ao *corpus* também se justifica pela necessidade e importância de relacionar conhecimentos episódicos a conhecimentos semânticos, de maneira a não obter uma mera paráfrase da entrevista, mas dados que possam ser aplicados ao grupo de professores de LE.

A aplicação da análise de conteúdo aos dados coletados seguiu as fases de categorização, descrição e interpretação das informações. É das duas primeiras etapas que trata esta seção.

Depois de transcrito, revisto e estudado, o texto resultante da entrevista episódica com PJJ foi submetido ao processo de numeração das linhas em intervalos de 5, o que facilita a localização das informações textuais no anexo II (Entrevista Textualizada) citadas no decorrer do presente capítulo. Cada linha citada será identificada pela letra “l” seguida do número da linha em que a frase citada tem início. A fragmentação de frases característica da linguagem oral impediu, por vezes, que frases completas – isto é, unidades de análise iniciadas por letra maiúscula e terminadas por ponto final – fossem mencionadas. Caso a frase inteira fosse reproduzida, a unidade de análise resultante teria de ser forçosamente fragmentada para atender aos objetivos da pesquisa.

Definida a unidade de análise, ou seja, a frase, passei a identificar os fragmentos mais relevantes para os objetivos da pesquisa, processo guiado pela primeira questão da entrevista episódica com PJJ, a saber: “Até que ponto você já se relacionou com pessoas com deficiência em sua vida pessoal, acadêmica e profissional?” Seguiu-se a etapa de codificação dos dados,

também realizada com base nessa questão da entrevista. A cada código foi atribuído um número, tendo sido adotado procedimento idêntico para as subcategorias criadas posteriormente. Para todos os códigos e subcategorias foram criadas regras de codificação, ou seja, critérios que permitissem a classificação indiscutível em determinada categoria ou subcategoria, excluindo-se as demais automaticamente.

O código “1. *Vida pessoal e DV*” abrange os momentos em que PJJ conviveu com a família, com amigos ou adquiriu conhecimento sobre DV fora dos ambientes acadêmico e profissional. Compreende duas subcategorias: “1.1 *A DV na vida pessoal de PJJ (I)*”, que trata da construção de conhecimento sobre DV durante a infância e adolescência e corresponde às fases anteriores ao ingresso na universidade, e a subcategoria “1.2 *A DV na vida pessoal de PJJ (II)*”, que focaliza a Interação de PJJ com pessoas com DV não pertencentes ao círculo de amigos ou de familiares e com situações relacionadas à temática DV.

A próxima regra de codificação – que compreende as experiências vivenciadas tanto durante o período da graduação quanto durante as atividades de formação acadêmica protagonizadas na universidade após o término do curso de graduação – refere-se ao código “2. *Vivências acadêmicas*”. Suas subdivisões são: “2.1 *Vivências acadêmicas (I)*”, as quais ocorreram durante o período de graduação; e “2.2 *Vivências acadêmicas (II)*”, que abrangem as vivências de PJJ no âmbito acadêmico depois de concluído o curso de graduação.

Os dois últimos códigos propostos não possuem subcategorias. São eles: “3. *Formação docente e DV*” e “4. *Experiências profissionais*”. A categoria de número 3 abarca as reflexões prospectivas e retrospectivas elaboradas por PJJ a respeito da formação docente sobre DV para professores e licenciandos de LE, enquanto a categoria seguinte compreende as vivências profissionais de PJJ e de seus colegas de profissão ocorridas fora do âmbito acadêmico, mesmo que tenham sido mencionadas superficialmente, ou seja, sem relatos detalhados.

A próxima seção trata da explicitação dos dados agrupados em cada subcódigo.

4.3. Descrição dos dados

Esta seção trata de explicitar os dados coletados na entrevista episódica com PJJ, justificando a escolha e o enquadramento de cada frase em determinado código e subcódigo, em

detrimento dos demais. Aqui também são lançadas as bases para o processo de interpretação, uma vez que para cada unidade de análise foram identificadas características inerentes aos conhecimentos adquiridos em cada situação ou experiência relatada. Relacionar tais conhecimentos e suas peculiaridades às competências geradas por ambos é tarefa da etapa interpretativa, abordada no próximo item.

No código “*Experiências pessoais e DV*”, P JL relata momentos em sua história de vida representados pela convivência com pessoas com DV e com situações relacionadas a essa temática. Essas experiências foram externas aos âmbitos acadêmico e profissional e estão localizadas em dois subgrupos: experiências durante a infância e adolescência e vivências durante a fase adulta.

Ainda durante a infância, – “*Lembro que quando ela ficou na nossa casa – eu devia ter cinco ou seis anos – minha tia sempre contava histórias.*” (l. 11) –, P JL teve a oportunidade de construir conhecimentos sobre a DV e sobre pessoas com DV valendo-se da presença de uma tia cega na casa de sua família. Para ele, essa tia possuía características positivas e negativas independentes da presença da DV: – “*E essa tia era aquela tia que contava histórias, que ensinava adivinhas, que ... dava muita bronca também.*” (l. 6) –. P JL conseguiu discernir o conceito de pessoa do conceito de deficiência por meio das experiências cotidianas: ouvir histórias, aprender charadas e ver sua tia irritada. Nas duas primeiras situações, destaco o cunho lúdico e ao mesmo tempo motivador presente nelas. Na outra experiência, relacionada à raiva, aparece uma característica comum a todo ser humano que se vê contrariado.

A diferenciação entre características da personalidade e limitações ocasionadas pela DV continuou ocorrendo, por vezes de forma concreta. Uma dessas situações ocorre quando P JL toma contato com um instrumento de escrita utilizado pelas pessoas cegas: a reglete, uma espécie de “régua” de metal com “pontos” em alto-relevo. – “*Foi quando eu, pela primeira vez, vi o Sistema Braille, porque na época era uma placa de metal que tinha as bordas de madeira e que a gente vivia querendo brincar com aquilo! Parecia um ralador. Ela ficava louca da vida, e dizia que aquilo era dela.*” (l. 23) –. Interessante notar que para a tia, a reglete era um instrumento utilizado para uma atividade formal: escrever. Para P JL, era apenas um brinquedo, uma fonte de lazer que lhe pertencia. Ambos – P JL e a tia – se apropriaram do instrumento de maneiras distintas e reivindicaram sua posse.

PJL menciona que em sua vida escolar, não teve contato com pessoas com DV. - “Durante o período de formação, de escola, não. Nenhum.” (l. 27). Isso não impediu que suas reflexões sobre a temática DV continuassem sendo aprofundadas, dado que ele continuava a ter contato com sua tia cega.

Já durante sua vida adulta, ainda no âmbito pessoal, PJL percebeu que as experiências relativas à DV ocorridas espontaneamente, isto é, no cotidiano familiar, não eram suficientes. Era preciso exercitar a arte do encontro com pessoas que apresentassem esse comprometimento, buscar mais informação. – “Então, eu fui trabalhar como voluntário na Biblioteca Braille, que eu ao mesmo tempo fazia entrevistas, conhecia o público.” (l. 79).

Contudo, não era suficiente buscar conhecimento. Este deveria estar relacionado a diversos aspectos envolvidos na vida das pessoas com deficiência – “eu sempre ’tou procurando saber o que saiu de mais recente em termos de legislação, de novos materiais, ou algumas atividades ... Eu até me inscrevi em algumas ONGs pra saber o que está acontecendo.” (l. 171) –. A natureza e a qualidade do conhecimento buscado também estão expressas na menção a instituições que atendem pessoas com DV (“Biblioteca Louis Braille, Fundação Dorina Nowill” (l. 111 e l. 107, respectivamente), na explicitação de alguns recursos utilizados por pessoas com DV³⁹ (“reglete, audiolivros, audiodescrição, punção, o aparelho de telefone móvel, o relógio, o despertador, etc.”) (l. 115, l. 121 e l. 223) e na consciência de que a indústria brasileira não atende a todas as demandas referentes a essas pessoas, que são forçadas a recorrer à “importação de produtos” (l. 105). Em resumo, os conhecimentos adquiridos por PJL sempre são atualizados e renovados. Se, na infância, bastava a PJL a ludicidade obtida com um instrumento de escrita para cegos, esse conhecimento não atendia as demandas de sua vida adulta.

Para que os conhecimentos adquiridos sejam úteis, isto é, origem competências, é preciso que eles sejam reelaborados, e que promovam leituras críticas. PJL passa por esse processo, por exemplo, quando exprime sua própria definição do recurso denominado audiodescrição: permite às pessoas com DV “participar de um espetáculo sabendo como é que está se desenrolando a cena, o que entra, o que sai, além dos diálogos, garante uma efetiva autonomia no prazer” (l. 127).

³⁹ cf. Reily (2006), Carvalho da Silva (2009) e as seguintes páginas da Internet: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~fabiano/WWW.lerparaver.com>> e <WWW.vercompalavras.com.br>.

A segunda categoria proposta está relacionada às experiências acadêmicas de P JL, tanto durante o período da graduação quanto durante as atividades de formação acadêmica protagonizadas na universidade após o término do curso de graduação.

P JL revela que, quando era licenciando, teve contato escasso com pessoas com DV no âmbito acadêmico. *“Nos últimos anos de faculdade tinha uma pessoa, mas com quem eu não tinha contato. Eu só achava muito interessante a presença dele, mas não fui saber nada”* (l. 28). Isso não significa que as reflexões feitas até aquele momento não estivessem passando por um processo de reelaboração e sedimentação, imprescindível para a construção de leituras subjetivas da realidade.

Se, por um lado, os contatos diretos entre P JL e pessoas com DV eram pouco frequentes, por outro os processos de produção de conhecimento científico sobre a temática DV tiveram início, alicerçados nas informações obtidas no âmbito pessoal. Tais reflexões foram motivadas pela dialética ensino-pesquisa presente na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira. A primeira dimensão era representada pelos estágios de regência, etapa fundamental para que os licenciandos de LE se tornassem professores. Em um dos cursos de idiomas ministrado por uma licencianda havia um aluno com DV, conforme relata P JL no Anexo ‘Entrevista Textualizada’.

Nessa disciplina, a vertente da pesquisa era viabilizada pelas discussões motivadas, entre outros fatores, pelas experiências vivenciadas no estágio de regência. Obviamente, surgiram indagações referentes ao ensino de LE para alunos com DV, assim relatadas por P JL: – *“Foi muito gratificante porque através do contato com esse rapaz [aluno com DV matriculado em uma das turmas regidas por uma licencianda], nós nos motivamos a buscar material, a ver técnica, a buscar informações do público que tivesse esse mesmo perfil, no caso adulto, já escolarizado, que voluntariamente quer trabalhar com língua estrangeira”* (l. 74).

P JL decidiu que havia chegado o momento de registrar por escrito seus conhecimentos nessa área. Assim, – *“Desenvolvi uma monografia de final de curso de licenciatura, que era Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Portadores de Deficiência Visual”* (l. 89).

A subcategoria seguinte, denominada *“2.2 Vivências acadêmicas (II)”*, abrange as experiências de P JL no âmbito acadêmico depois de concluído o curso de graduação e dá prosseguimento às reflexões até aqui relatadas, sem esquecer da relação ensino-pesquisa. Afinal, além de ir em busca de conhecimentos em diversos momentos de sua história pessoal e

profissional, P JL retorna anualmente à instituição na qual se formou para discutir o ensino de LE para alunos com DV com os licenciandos de idiomas estrangeiros. E o entrevistado narra essa experiência como se segue, chamando a atenção para aspectos como estrutura, duração e natureza dessas atividades formativas:

- *“bem mais de 15 anos, todo ano eu sou convidado pra conversar”* (l. 154).
- *“Dentro da grade, da proposta de temas, o professor encaixa, numa determinada aula, normalmente no segundo semestre, o que seria o trabalho específico com os portadores de deficiência visual”* (l. 159).
- *“A exposição demora o período da aula, no máximo três horas”* (l. 166).
- *“Então, o exercício que eu dou na minha exposição [para os alunos de licenciatura] é o exercício de transcrever um trecho em Braille pra videntes, para a linguagem “normal”, impressa em tinta”* (l. 215).

As informações disponibilizadas por P JL evidenciam algumas características relativas ao projeto formativo em si e apontam algumas competências a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação que desejam trabalhar com formação docente. O primeiro grupo reúne as peculiaridades das atividades formativas sobre DV protagonizadas por P JL: as atividades de reflexão sobre o ensino de LE para alunos com DV são realizadas anualmente, duram no máximo três horas e abordam questões presentes nas aulas de idiomas (a dinâmica do processo de leitura e escrita, por exemplo). Implícita nessa ação aparentemente tão simples proposta por P JL – transcrever um texto do Braille para tinta – se esconde a primeira competência necessária aos professores formadores: desenvolver a percepção de que, para se trabalhar com formação sobre diversidade humana, é preciso primeiro propor atividades de sensibilização que incentivem os licenciandos a se colocarem no lugar do outro (no caso da presente pesquisa, o aluno com DV). Na ausência dessas dinâmicas iniciais, a formação adquire um caráter meramente formal e incapaz de dialogar com a história de vida dos licenciandos e dos formadores. Talvez a efetivação e a efetividade desse tipo de formação resida precisamente nessa capacidade de “deslocamento individual”.

Três competências sugeridas pelo relato de P JL – e, aparentemente, compartilhadas pelo entrevistado e pelas duas professoras envolvidas no projeto de formação sobre a DV – parecem ter transformado essa iniciativa em atividade formativa permanente: a capacidade de delinear e executar planejamentos (determinação de uma aula, anualmente, para a ocorrência dessas

atividades), a necessidade de insistir na realização de um projeto (ser convidado há bem mais de quinze anos), e a consciência de que precisamos sempre realizar atividades mais abrangentes do que nos é solicitado (colaboração permanente entre P JL e a instituição em que ele realizou o curso universitário).

Segundo o entrevistado, *“O feedback que eu tenho tido das professoras [que o convidam] é de que a aceitação é muito boa, que nas aulas seguintes a essa exposição [eles] ainda continuam conversando bastante. O propósito de instigá-los a pensar sobre a questão é efetivado”* (l. 167).

“A intenção não é fazer nada de inovador, de revolucionário, mas é muito bom você saber que de alguma forma ’tá sendo útil, ’tá criando ali um hábito de pensar sobre uma questão que é extremamente necessária, porque efetivamente nós não temos na licenciatura nada que se volte pra essa questão” (l. 179).

A iniciativa de formação docente relatada por P JL, apesar de louvável e mesmo fundamental para subsidiar outras propostas dessa natureza, tem alguns limites. É o que apontam as reflexões prospectivas e retrospectivas elaboradas por P JL a respeito da formação docente sobre a DV para professores e licenciandos de LE. Elas são objeto do próximo código aqui proposto: *“Formação docente e DV”*. Aqui, P JL parece defender mudanças, uma vez que *“Acompanho há muito tempo essa formação inicial, ainda muito idealizada. Você fala de problemas, mas são problemas que estão ainda muito etéreos”* (l. 203). Deve-se observar que o entrevistado só foi capaz de realizar tal leitura crítica baseando-se na comparação dos conhecimentos teóricos e práticos acumulados, sedimentados e reelaborados.

Respondendo à questão da pesquisadora referente a mudanças desejáveis no processo de formação do qual o entrevistado participa anualmente, P JL passa a elencar as seguintes observações:

- *“que tivesse, na grade curricular, uma cadeira, uma disciplina específica, sobre deficiência, em todas as licenciaturas”* (l. 194);
- *“a primeira coisa era garantir, na licenciatura, uma cadeira, uma disciplina que lidasse com essa questão de uma forma sistemática, e que não fosse contemplada em um semestre só, porque isso é impossível”* (l. 195);
- *“Que garantisse também, no mínimo, o Braille”* (l. 200);

- “fazer um levantamento de materiais que já existam para o trabalho com esse público específico, e fazer com que os alunos efetivamente conheçam esses materiais” (l. 213).
- “Promover a efetiva elaboração da disciplina, promover um contato também que não fique só em teoria” (l. 225).
- “promover visitas monitoradas a instituições que lidem com isso” (l. 227).

As alterações mencionadas por PJJ podem ser classificadas em mudanças estruturais, que dependem de políticas públicas voltadas ao aprimoramento da formação de professores, e em mudanças curriculares, que podem ocorrer com ações individuais de docentes. O primeiro grupo abarca as propostas de criação de uma disciplina com duração de mais de um semestre para ensino do Sistema Braille. No agrupamento das ações que podem ser adotadas individualmente, estão as propostas de visitas monitoradas a instituições, de pesquisa relativa a material didático e de elaboração da disciplina.

Na Entrevista Textualizada, são retomadas algumas idéias apresentadas no final do Capítulo 3, por Caiado (2003), Motta (2004), Reily (2006), Magalhães (2009) e Oliveira (2009). Tal redundância pode significar congruência de concepções entre PJJ e os pesquisadores acima mencionados e, esperamos, mudanças efetivas tanto no eixo das políticas públicas quanto no pólo das iniciativas individuais. As duas categorias são fundamentais para que se aprimorem os processos de desenvolvimento profissional docente e que, acima de tudo, essas iniciativas passem de isoladas e individuais a nacionais e imprescindíveis. PJJ nos fornece um modelo simultaneamente viável e limitado para que esse desenvolvimento profissional se efetive. Ele pode e deve ser adaptado às condições e necessidades existentes em outras instituições. Este trabalho pretende refletir sobre o que creio ser um ponto de partida próximo ao contexto universitário e condizente com ele.

O último código proposto a partir da entrevista episódica com PJJ se intitula “*Experiências profissionais*”: é o que conta com menor número de citações textuais, já que não pertence ao eixo central da pergunta de pesquisa, ou seja, a identificação de competências necessárias para que os licenciandos de LE desenvolvam um trabalho inclusivo com seus alunos com DV nas aulas de idiomas estrangeiros. Porém, analisar minimamente as referências que PJJ faz a experiências profissionais próprias e alheias e compará-las às vivências, classificadas

principalmente na categoria referente a vivências acadêmicas, pode fornecer subsídios para refletir sobre qual o momento mais profícuo para a geração de conhecimentos e competências necessárias aos licenciandos e professores de LE.

A categoria “*Experiências profissionais*” compreende as vivências profissionais de PJJ e de seus colegas de profissão – mesmo que mencionadas brevemente – ocorridas fora do âmbito acadêmico. Congrega também as reflexões de PJJ relativas ao exercício da profissão docente, a começar pelo conceito de “*estar preparado para trabalhar com alunos com DV*”, discutido no capítulo 1. Para o entrevistado, “*Estar preparado para lidar com alunos com deficiência é ter essa consciência de que você sempre aprende. Aprende com situações, com pessoas, e que ainda que a sua profissão seja a que você está numa posição de ensinar, mais importante do que ensinar é estar aberto pra aprender também. É dessa troca, você já não sabe mais quem é o pólo do aprendiz e do instrutor. Na verdade, não existe um pólo fixo. Nesta situação, eu aprendo muito. Com esse público, porque no mínimo você rediscute as visões de mundo, de sentimento, de necessidades*” (l. 231). Pode-se depreender, pela análise do trecho citado, que PJJ defende o caráter permanente e simultâneo dos atos de aprender e ensinar, mesmo após o término da licenciatura. Dessa concepção emerge mais uma competência a ser desenvolvida pelos licenciandos: a capacidade de permitir que os alunos (com DV) sejam, em determinados momentos, docentes.

Outra competência oriunda desse trecho refere-se à origem do conhecimento a ser adquirido. Segundo PJJ, este advém das situações e dos indivíduos. Assim, os licenciandos e professores de LE precisam desenvolver habilidades que possibilitem a identificação de tais situações e indivíduos e que ampliem a capacidade de identificar e renovar conhecimentos.

A próxima citação da entrevista textualizada aborda o caráter individualizado do trabalho docente em geral e do trabalho docente em especial. Esse problema também foi identificado por Dias (2008) (cf. Capítulo 2). O trabalho docente assim concebido propicia o confinamento dos conhecimentos e competências construídos a esferas individuais. Ao mencionar o trabalho de alguns colegas de profissão com alunos com DV, PJJ afirma que “*Depois fui descobrindo aos poucos alguns casos, em escolas públicas, de algum tipo de trabalho que já era desenvolvido*” (l. 83). A consistência porosa dessas informações, expressa por termos vagos como “*em escolas públicas*” e “*alguns casos*”, dificulta a obtenção de dados relevantes e a consequente efetivação de pesquisas sobre a atuação docente junto a esses alunos.

A concepção de trabalho isolado identificada por P JL e por Dias (2008) está relacionada ao exercício profissional docente, não ao período em que esses professores-pesquisadores frequentavam o curso universitário. Ao relatar as experiências vivenciadas durante o curso de graduação, P JL utiliza a primeira pessoa do plural (nós) para representar sua atuação e a de seus colegas de turma, conforme o exemplo seguinte: *“Foi muito gratificante porque através do contato com esse rapaz, nós **nos** motivamos a buscar material, a ver técnica, a buscar informações do público que tivesse esse mesmo perfil, no caso adulto, já escolarizado, que voluntariamente quer trabalhar com língua estrangeira. Porque o que **nós achamos** foi muita coisa, mas na alfabetização, e só em português. Não era esse o interesse”* (l. 73).

Essa oposição linguística – uso de linguagem vaga para designar as experiências profissionais docentes versus emprego de linguagem reveladora de responsabilidade do sujeito (P JL e seus colegas de turma) no estudo sobre uma questão – esconde outro paradoxo: o de que, durante o curso universitário, os licenciandos costumam atuar (isto é, estudar e desenvolver-se) em grupos, o que se verifica na profissão docente apenas em momentos de trabalho pedagógico na escola. Em sala de aula, o trabalho docente é quase sempre individual e raramente compartilhado com colegas de profissão, principalmente quando os docentes lecionam disciplinas distintas. Essa dicotomia é reforçada pelo tempo disponibilizado para estudos em cada fase. No caso dos licenciandos, este equivale no mínimo ao tempo de participação nas aulas e estágios, e de realização de trabalhos acadêmicos. Os professores de LE, por seu turno, precisam aliar tempo de estudo a tempo de trabalho, o que inclui atividades extraclasse como elaboração/escolha/adaptação de material didático e trabalho direto com os alunos, além de reuniões periódicas com os demais integrantes do corpo docente e de atividades extraordinárias de desenvolvimento profissional. Dentre tantas e tão variadas demandas, é bem possível que a capacidade de buscar conhecimentos e a partir deles gerar competências seja relegada a segundo plano, mesmo que inconsciente ou involuntariamente.

Em síntese, pode-se dizer que, por datarem da infância e por serem duradouras e motivadoras, as experiências pessoais relacionadas à DV vivenciadas por P JL propiciaram amadurecimento gradativo quanto a esse tema, o que lhe permitiria reaproveitar e reformular seus conhecimentos construídos a esse respeito em contextos acadêmicos, profissionais e mesmo pessoais. Estes se retroalimentam, em intercâmbio amplo e contínuo de informações de qualidade, sempre atualizadas e reestruturadas. O instrumento de escrita denominado reglete, por

exemplo, era utilizado por Louis Braille, que viveu no século XIX. A audiodescrição, por seu turno, é um recurso utilizado no século XXI que permite às pessoas com DV mais autonomia na aquisição de informações relativas a espetáculos como peças de teatro, filmes, óperas, espetáculos de dança, entre outros. Tanto o instrumento do século XIX quanto o recurso do século XXI foram expressamente mencionados na entrevista textualizada e podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto como componentes de formação docente.

O próximo item visa a identificar pontos de contato entre os conhecimentos obtidos por PJJ em cada código, ou seja, nas opiniões relativas à formação docente sobre a DV e nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico. Esse procedimento terá como resultado a identificação de competências adicionais a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE.

4.4. Sobre competências e conhecimentos

Este item se dedica à explicitação do processo interpretativo dos dados sistematizados na seção anterior. Após explicitar as categorias e subcategorias e analisar trechos da entrevista episódica sob esse prisma, passei a identificar e relacionar as características dos conhecimentos adquiridos por PJJ que predominam em cada código proposto: experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, além das proposições relacionadas à formação docente sobre a DV. Importante lembrar que predomínio não significa exclusividade. Portanto, não é de estranhar que algumas características tenham sido relacionadas a mais de uma categoria.

Assim, identifiquei que os conhecimentos relacionados às experiências pessoais de PJJ geraram apropriação, exercitaram a arte do encontro e implicaram aquisição de mais conhecimentos. Seu processo de aquisição ocorreu a longo prazo, exigindo busca, empenho e esforço por parte de PJJ.

É importante que os conhecimentos adquiridos sejam compartilhados com outros docentes e aplicados a múltiplos contextos. Esses conhecimentos devem originar reflexões que culminam em leituras críticas. Sua explicitação é fundamental para que sejam úteis a quem ainda não teve oportunidade de adquiri-los.

A interpretação dos dados referentes às vivências acadêmicas de PJJ indicam que a isenção de experiências sobre temáticas relacionadas à DV no contexto acadêmico nem sempre implica estagnação de reflexões. Caso já tenham sido realizadas reflexões prévias baseadas no contato com pessoas com DV, essa ausência pode denotar sedimentação dos conhecimentos adquiridos. Na hipótese de sua aquisição ocorrer no ambiente acadêmico, eles terão forçosamente de passar por processos de transferência ou adaptação, de modo a serem aplicados à docência de LE. Os professores de idiomas, por sua vez, terão de buscá-los e formalizá-los.

A aquisição de tais conhecimentos é facultativa, sendo realizada a longo prazo. As condições para sua aquisição incluem a viabilização de iniciativas individuais e de reestruturação planejada e dependente de iniciativas individuais e de políticas públicas.

Os licenciandos dispostos a adquiri-los devem ter disponibilidade para o intercâmbio, para o exercício da reflexão e para aprender a se colocar no lugar do outro.

As reflexões de PJJ a respeito da relação entre formação docente e DV indicam que a validade e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos são sinônimas, tanto em teoria quanto na prática. Essas duas dimensões são complementares, mas PJJ chama a atenção principalmente para a ocorrência da segunda proposta, não raro relegada a segundo plano, mas imprescindível para subsidiar a teoria e a construção de perfis elaborados e individualizados dos alunos com DV.

As propostas fundamentadas na aquisição contínua de conhecimentos são reformuladas periodicamente. Pressupõem, ainda, durante o curso de licenciatura, vivenciar a docência, exercitar a busca, o encontro e a formulação de proposições prospectivas.

O último código proposto, ou seja, “*Experiências profissionais*”, relaciona a aquisição de conhecimentos a iniciativas isoladas e, caso o indivíduo se abstenha de relatar tal processo de aquisição, elas ficarão continuamente restritas à atividade docente individual. Nesse contexto, adquirir e fornecer (no caso, conhecimentos de outras pessoas e para outros indivíduos), ensinar e aprender (sobre a DV e sobre pessoas com DV) e identificar as dimensões objetiva e subjetiva (dos conhecimentos adquiridos) não costumam ser atividades complementares. Os professores de LE que os adquirem nessa fase necessitam realizar pausas para que os conhecimentos sejam sedimentados, mas não dispõem de oportunidades para fazê-lo, dado que estão diretamente envolvidos tanto com os alunos com DV quanto com o processo de ensino-aprendizagem.

A aquisição desses conhecimentos no âmbito da profissão docente ocorre a longo prazo. Sua apropriação nem sempre implica em encontro com o outro, e depende da dialética permanente entre ensino e pesquisa.

Cotejando as discussões realizadas até aqui e os seis grupos de competências indicados no Parecer N°. CNE/CP 09/2001 mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, pode-se dizer que dos dados categorizados predominam as seguintes competências:

- competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e
- competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Esta última categoria de competências sobressai tanto na entrevista textualizada quanto nos trabalhos dos professores-pesquisadores de LE (RAMOS, 2000; MOTTA, 2004; DIAS, 2008; MAGALHÃES, 2009). A valoração equivalente dos quatro grupos de competências acima mencionados demanda novas estratégias de desenvolvimento profissional docente. Caso elas não sejam criadas, as seguintes reflexões expressas por P JL na entrevista textualizada – e certamente já formuladas por outros professores de LE – permanecerão sem resposta: *“Agora, se a lei estabelece que você vai receber o aluno portador de vários tipos de deficiência na tua sala, se você durante a formação não teve nenhuma discussão sobre nada disso, como você vai lidar com isso? Principalmente se você ainda ’tá iniciando na carreira, que é a maior parte dos casos. Então, você vai ter que lidar com os seus medos, os seus receios, as suas desinformações. E fica também muito cômodo dizer: “Não, mas o profissional tem que se virar.” Se virar como? Ele vai buscar onde?”* (l. 210).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente pesquisa, identifiquei vários tipos humanos: o aluno com DV que deseja estudar LE, nem sempre dispondo de todos os recursos que poderiam auxiliá-lo nesse processo; o licenciando de idiomas estrangeiros que adquire conhecimentos sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE, com raras oportunidades de reflexão a respeito de seus potenciais alunos; o docente surpreendido pela presença do aluno com DV em sua sala de aula e defrontado com questões pedagógicas, barreiras atitudinais e tecnológicas; o aluno sem DV que analisa a atuação docente no contexto profissional; o pesquisador que identifica material de estudo nesse contexto e estabelece diálogos entre ensino e pesquisa.

Ao analisar mais detidamente os papéis de licenciando, professor e pesquisador, constatei que possuem características constitutivas peculiares e se influenciam, não podendo ser dissociados de aspectos relacionados ao contexto biográfico do sujeito que os exerce, ao conhecimento de mundo que possui em dado momento e às experiências acumuladas pela Humanidade.

Considerando que todos os aspectos anteriormente elencados participam da formação e constituição do professor que decide trabalhar com o ensino/aprendizagem de LE, procurei identificar conhecimentos e competências que auxiliem esse docente a desenvolver um trabalho inclusivo junto a seus alunos com DV, de modo a favorecer o desenvolvimento equitativo das competências relacionadas a esse processo.

As competências a serem desenvolvidas pelo licenciando de LE, conforme exposto neste trabalho, incluem o aprimoramento da capacidade de interagir com o ser humano em geral e com os alunos com DV em particular, a habilidade de realizar leituras críticas contextualizadas, e a capacidade de lidar com condições de trabalho desfavoráveis à efetivação da escola para todos e com instabilidade e conflitos provocados por indagações geralmente nunca antes cogitadas e que precisam ser respondidas. Nesse processo de cunho autoformativo elevado, deve ser garantido ao licenciando de LE o direito de acessar conhecimentos relativos ao idioma e à cultura de determinado povo, aliados a experiências acadêmicas que possibilitem o contato com a diversidade humana, com questões relativas à educação inclusiva e ao acesso à informação disponibilizada em todo e qualquer tipo de linguagem.

O licenciando se encontra nas condições mais favoráveis à aquisição de conhecimentos geradores de competências, uma vez que dispõe de orientação constante de profissionais experientes e de oportunidades constantes de interação com seus pares, o que favorece a troca de experiências, o enriquecimento das discussões e a potencial diminuição das possibilidades de erro quando esse licenciando se tornar docente. Além disso, a possibilidade de exposição a contextos plurais propicia que novas descobertas se transformem em conhecimentos, principalmente se as atividades acadêmicas estiverem vinculadas à produção científica.

As condições adequadas, porém, não se restringem à natureza do trabalho acadêmico, mas abrangem as características espaço-temporais dos cursos de licenciatura. Se, em tese, o trabalho do aluno consiste em dedicar-se à produção acadêmica, é preciso aproveitar essa oportunidade para a construção de competências e conhecimentos, já que esse tempo será escasso no decorrer da atuação docente, com suas múltiplas demandas inerentes ao ensino e à pesquisa.

Tendo participado dos contextos acadêmico e profissional de ensino/aprendizagem de LE imersa em questões relativas à DV, creio haver construído algumas competências e conhecimentos que me ensinaram a abrir espaço para novas possibilidades. Caso o presente trabalho tenha apontado algumas, relatar este processo de pesquisa terá sido profícuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BLANCO, R.; GÓMEZ, M. J.; RUIZ, J. **Las necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinária**. Série Formación. Tema dos Currículum. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, s/d.

BRASIL. **Decreto Nº 7.415**, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. 2010a. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_18609862_DECRETO_N_7_415_30_DEZEMBRO_2010.aspx>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. **Portaria 2.344/10**, de 3 de novembro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Brasília: CONAD, 2010b. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade/Portaria_n_2.pdf/view>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **Decreto Nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Lei 10.753**, de 31 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. 2003. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/leis/2003/lei10753.htm>>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Parecer N.º CNE/CP 21/2001**. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de

graduação plena. CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.** Brasília: ME C/ SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2010.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF: *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971.

BRUNER, J. Cultura, Mente e Educação. In: _____. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.15-52.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2003. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. Desenvolvimento profissional centrado na escola via colaboração. In: _____. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2004.

CARVALHO DA SILVA, M. C. C. **Com os Olhos do Coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras. UFBA, Salvador, 2009

CORREIA, J. A. Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Porto/Pt: Porto Editora, 2003, p. 15-41.

COSTA-RENDERS, E. C. **Educação e espiritualidade**: Pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência. São Paulo: Paulus, 2009.

DELORY, C. Formação e Socialização: Os Ateliês Biográficos de Projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DIAS, R. M. M. **A construção das normas**: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2008.

DUBAR, C. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.) **Formação e Situações de Trabalho**. Porto/Pt: Porto Editora, 2003, p. 43-60.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso**: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. 2004. 265 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre : Artmed, 2009.

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. Audioteca virtual de letras: tecnologia para inclusão. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-9, nov. 2005.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Professores integrais. In: _____. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto/Pt: Porto Editora, 2001, p. 39-70.

GIL, F. C. M. **A criança com deficiência visual na escola regular**. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, n. 24, p. 33-40, 2004.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa/Pt: Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000, p. 63-78.

IBGE. Censo do IBGE 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>. Acesso em: 01 ago. 2010

LEODORO, J. P. **Inclusão escolar e formação continuada**: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, E. C.; NASSIF, M. C. M.; FELIPPE, M. C. G. C. **Convivendo com a baixa visão**: da criança à pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego**: um olhar para a inclusão. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARQUEZAN, R. *O deficiente no discurso da legislação*. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 01 ago. 2010.

MOTTA, L. M. V. de M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão**: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. 2004. 205 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MOTTA, L. M. V. de M.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição** – Transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com deficiência do Estado de S. Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/livro>> e em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/p/livro.html>>. Acesso em: 04 mar. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A Supervisão na Formação de Professores In: _____. **Da sala à escola**. Porto/Pt: Porto Editora, 2002, p. 94-120.

OLIVEIRA, R. F. C. Desbrailização: Realidade e perspectivas. In: AMIRALIAN, M. L. (org.) **Deficiência Visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009, p. 169-178.

PETERS, R. S. Educação como Iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (org.) **Educação e Análise Filosófica**. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

RAMOS, M. D. **A menina cega que "enxergou" os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês**: um estudo de caso. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2006.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal feitas) sobre educação inclusiva. In: _____. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 165-188.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 15-34.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: _____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. 56-111.

UNESCO. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

Bibliografia Complementar

ABREU, E. M. A. C. et al. **Braille: O que é isso?**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.39-64.

BRASIL. **Evolução da Educação Especial no Brasil**, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

DEFENDI, E. L. et al. **Perdi a visão... e agora?**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica: deficiência visual**. Brasília: SEDF, 2006.

FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. Educação e Inclusão de Pessoas Cegas: da Escrita Braile à Internet. **Revista Hispeci & Lema**, v. 9, p. 137-139, 2006.

LARAMARA. **Conceitos básicos para o sucesso da inclusão do aluno com deficiência visual na sala comum**. São Paulo: Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, E. F. S. (org.) **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

NOGUEIRA, A. C. F. **Lygia Clark**: uma experiência de arte na vida de jovens cegos. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. I. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (orgs.) **Inclusão**: Um guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed. Editora, 1999, p. 48-66.

REGIS, M. C. A. S. **Categorias Literárias**: programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar. 2009. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REIS, R. **À flor da pele**: Inclusão de crianças com deficiência visual. São Paulo: Cia. Dos Livros, 2010.

SILVA, S. C. P. da. **A Construção das Identidades Sociais de Alunos Deficientes Visuais nas Conversas sobre Textos**. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: SME/DOT, 2007, p. 16-39.

_____. **Decreto Municipal nº. 45.415**, de 18 de outubro de 2004 – Estabelece diretrizes para a política de atendimento às crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo: SME, 2001.

SOUZA SANTOS, B. de (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. El Niño ciego. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V** – Fundamentos de defectología. Trad.: J. G. Blank. Madri: Visor, 1997.

Sites de Referência

Acerca de Cegos – Links para Instituições de/para Pessoas com Deficiência Visual: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~maq/hpdepara.htm>>. Acesso em: 12-05-10.

Acessibilidade Legal – site sobre vários tipos de deficiência, principalmente a visual: <<http://www.bengalalegal.com/>>. Acesso em: 25-09-10.

Acessibilidade Brasil (Metodologia para atendimento e acesso de pessoas com deficiência em telecentros): <<http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=873#conteudo>>. Acesso em: 12-05-10.

Aprendizagem virtual e muito mais – site em inglês: <<http://www.lexdis.org.uk/>>. Acesso em: 12-05-10.

Audiodescrição. Histórias em quadrinhos digitalizadas: <<http://www.hqparadvler.blogspot.com>> Acesso em: 12-05-10.

Braille Virtual – programa para pessoas que enxergam aprenderem Braille via Internet: <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/>>. Acesso em: 22-09-10.

CMDV (materiais para deficientes visuais): <http://www.cmdv.com.br/materias.php?cd_secao=2&codant=>>. Acesso em 03-02-11.

Coisas de cego – alguns instrumentos utilizados por pessoas com esse tipo de deficiência: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~fabiano/>>. Acesso em: 12-05-10.

Consórcio W3C – criação e divulgação de padrões internacionais para a Internet: <<http://www.w3c.br/>>. Acesso em: 22-09-10.

Consórcio DaISY (livros digitalizados e digitalização no formato DAISY): <<http://www.daisy.org/>>. Acesso em 03-01-11.

Deficiência visual: blogs, programas de computador e dicas sobre o assunto: <www.lerparaver.com>. Acesso em: 22-09-10.

Deficiência visual e muito mais: <<http://www.bengalalegal.com/cegos.php>>. Acesso em: 12-05-10.

Dicas para professores sobre deficiência visual, divididas por disciplinas: <http://www.lerparaver.com/dicas_professores>. Acesso em: 12-05-10.

"O Ensino a Distância e a questão da acessibilidade": <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=939>>. Acesso em 03-02-11.

Histórias em quadrinho em português – HQ para DV ler: <<http://www.hqparadvler.blogspot.com/>>. Acesso em: 12-05-10.

Manual digital (acessibilidade física e virtual, novas tecnologias e acesso ao trabalho para pessoas com diversos tipos de deficiência: <http://www.acessibilidade.net/trabalho/index.htm>)> acesso em 17-03-11.

Novas tecnologias, Braille, cães-guia, acessibilidade, cursos e jogos acessíveis e muito mais (site em espanhol): <www.endonech.es>. Acesso em: 22-09-10.

Rede Saci – educação inclusiva e muito mais: <http://www.saci.org.br/?IZUMI_SECAO=5>. Acesso em: 12-05-10.

Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV). <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal>>. Acesso em 22-09-10.

TCC – Deficientes Visuais – Trabalhos científicos sobre deficiência visual. <<http://www.radarciencia.org/deficientes-visuais/16/>>. Acesso em 30-03-11.

Theroundtable (lista de discussão para tradutores e intérpretes cegos e professores interessados nessa temática): <<http://lists.screenreview.org/listinfo.cgi/theroundtable-screenreview.org>>. acesso em 17-03-11.

ANEXOS**ANEXO I****Declaração de consentimento livre e esclarecido**

Eu, _____, concordo em contribuir com a pesquisa sobre formação de professores de línguas estrangeiras realizada por Cristiana Mello Cerchiari, por meio de uma entrevista, a ser gravada e posteriormente transcrita pela pesquisadora, que se compromete a utilizar os dados coletados para atender única e exclusivamente aos objetivos desse trabalho e eventualmente para publicar trechos ou capítulos do mesmo. Declaro também que, conforme minha sugestão, consinto que a pesquisadora utilize meu primeiro nome neste trabalho.

Nome do entrevistado: _____

Assinatura: _____

Outubro de 2009

]

ANEXO II

Entrevista Textualizada

Pesquisadora (P): Até que ponto você já se relacionou com pessoas com deficiência em sua vida pessoal, acadêmica e profissional?

Entrevistado (E): Tive bastante contato com uma pessoa com deficiência. Eu tinha
 **5 *uma tia materna, a irmã mais velha da minha mãe, que era cega e*
também parálitica. Ela não tinha a perna esquerda. E essa tia era aquela tia que
contava histórias, que ensinava adivinhas, que ... dava muita bronca também. Ela
era extremamente enérgica, mas que sempre tinha alguma coisa interessante pra
dizer. E por causa da situação de saúde, de tempos em tempos ela passava períodos
 **10 *na casa dos irmãos.*

Lembro que quando ela ficou na nossa casa – eu devia ter cinco ou seis anos
–minha tia sempre contava histórias. Mas não eram as histórias clássicas!

Eram umas coisas diferentes, com personagens fantásticos, e era assim:
 “Hoje para aqui. Amanhã vai continuar.” Então ficava sempre aquela expectativa
 **15 *de ver a continuidade da história, o que ia dar, o que não ia, e era sempre naquela*
linha clássica de moral, bons exemplos, mas com uma mistura de interior de São
Paulo.

Os referenciais eram muito interessantes. Ao mesmo tempo,
ela também ensinava adivinha, músicas ... então, era gostoso,
 **20 *porque quando dava certo de juntar todos os primos, e*
quando alguém fazia alguma coisa errada, levava um beliscão.

Tudo isso me marcou demais!
O ambiente onde minha tia vivia era cercado de muitas referências. Foi quando eu,
pela primeira vez, vi o Sistema Braille, porque na época era uma placa de metal que
 **25 *tinha as bordas de madeira e que a gente vivia querendo brincar com aquilo!*

Parecia um ralador. Ela ficava louca da vida, e dizia que aquilo era dela.

- Durante o período de formação, de escola, não. Nenhum. Eu conheci, só já depois de formado, já trabalhando, uma pessoa com deficiência visual. Nos últimos anos de faculdade tinha uma pessoa, mas com quem eu não tinha contato*
- **30** *Eu só achava muito interessante a presença dele, mas não fui saber nada. Depois, já como docente, aí sim, eu tive um contato. Então, não foi exatamente com portador de cegueira. Um dos exemplos foi quando eu estava fazendo licenciatura.*
- Aconteceu de um aluno se inscrever para os mini-cursos, e eu achei muito*
- **35** *importante ter este caso. Durante a licenciatura, na instituição em que eu fiz, você além de ter que produzir uma monografia e de fazer várias atividades, Também deveria dar mini-cursos de língua estrangeira.*
- Quando eu fiz, eram dois semestres. Cada um deveria ministrar cursos na língua que estivesse estudando. O mini-curso é voltado para o público adulto, acima de 15*
- **40** *ou 16 anos, que se interesse por fazer uma língua estrangeira, e é oferecido em um espaço que contempla funcionários da instituição, e uma outra parte para público em geral. No caso, esse aluno já estava com quase trinta anos, tinha formação em Economia, já falava inglês e estava interessado em fazer espanhol. Ele se inscreveu pra espanhol. Quando nós soubemos desse caso, dissemos para o*
- **45** *professor responsável que ele não deveria entrar em sorteio, como os outros candidatos aos mini-cursos. “Garanta a vaga dele, porque vai ser também um estímulo a mais pra nós estudarmos, porque isso não entra na formação.”*
- Foi muito interessante, porque eu e um outro colega que ficamos mais interessados no caso esperávamos que esse aluno fosse cair nas nossas turmas, mas*
- **50** *não caiu. Então, nós esperávamos que esse aluno viesse pra nossa turma. Mas não veio. Acabou caindo com uma colega que nunca tinha dado aulas, que não tinha experiência de nada, que ficou muito assustada. Ela falou: “Eu nem estou sabendo trabalhar, e já vou ter esse aluno!” Aí nós dissemos: “Não. Fique com ele, que nós damos o suporte”, porque tanto eu quanto o colega já tínhamos experiência*
- **55** *em ministrar aula de língua estrangeira, já bem mais que dois, três anos cada um. Essas discussões ocorriam durante as aulas de ensino de língua estrangeira. Fazia*

parte já das aulas toda a discussão de material, elaboração de material, linhas teóricas, elaboração de exercícios que nós julgássemos interessantes ... Nosso professor propunha algumas coisas e nós tínhamos que produzir várias outras ... Com isso, você ia mexendo muito com a teoria e a prática. No caso desse rapaz, foi impressionante porque ele deu um ritmo pra aula muito interessante. Eventualmente nós íamos assistir essa aula pra ver como estava o andamento. Era muito interessante, porque a professora propunha exercícios, e esse rapaz tinha um acompanhante. Ele precisava de um acompanhante pra vir até aqui [a instituição de ensino]. Era muito engraçado porque o acompanhante muitas vezes não seguia o ritmo do exercício, e o aluno cego dizia: “Mas como? você não fez ainda?”

Além de ter uma desenvoltura, uma participação agradabilíssima, ele ... foi muito importante também porque a sala, se num primeiro momento teve um sentimento de um certo estranhamento, já na terceira ou quarta aula não existia mais. E combinava-se: “Olha: não vai se chamar ‘Agora você.’ Não.”

Falavam o nome das pessoas, e aí ele sabia quando era a vez dele. Foi muito gratificante porque através do contato com esse rapaz, nós nos motivamos a buscar material, a ver técnica, a buscar informações do público que tivesse esse mesmo perfil, no caso adulto, já escolarizado, que voluntariamente quer trabalhar com língua estrangeira. Porque o que nós achamos foi muita coisa, mas na alfabetização, e só em português. Não era esse o interesse.

Então, eu fui trabalhar como voluntário na Biblioteca Braille, que eu ao mesmo tempo fazia entrevistas, conhecia o público. Eu também era um pouco mais útil [fazendo esse trabalho]. Eu não queria aquela coisa só de colher dados. Eu queria ajudar de alguma forma, e o jeito foi como voluntário.

Depois fui descobrindo aos poucos alguns casos, em escolas públicas, de algum tipo de trabalho que já era desenvolvido. Fiquei extremamente impressionado quando um coral de surdos que uma escola pública da Lapa [bairro da cidade de São Paulo] apresentou. Foi uma coisa muito emocionante. Você tem, não digo preconceitos, mas determinadas barreiras. Quando você é posto à prova, desmonta tudo, e isso foi muito bom.

Desenvolvi uma monografia de final de curso de licenciatura, que era
 **90 *Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Portadores de Deficiência*
Visual. A proposta do nosso trabalho de monografia não era uma coisa que só
servisse para o profissional. Para o profissional, era para servir como um estímulo
à reflexão e ao empenho que ele tem que ter em busca de o que utilizar para
melhorar o trabalho. Mas também era fazer um rol de endereços, de materiais que
 **95 *existiam, e tornar isso público. Ou seja: a monografia tinha uma dupla intenção de*
ser útil para os dois pólos. Por isso “ensino e aprendizagem”. O pólo
aprendizagem para o público interessado, e o pólo ensino para o profissional
que vai trabalhar com esse público específico.

Depois de terminada a licenciatura, de ter feito esse trabalho, na prática demorou
 **100 *muito tempo pra eu ter um aluno nessa situação. Não tinha. Não acontecia. Então,*
faz só três anos que eu vim a ter dois casos de alunos na universidade que são cegos
[não com baixa visão]. Como era um tema que eu já vinha discutindo desde a época
da licenciatura, fui buscar mais informações. Terminei a licenciatura no início dos
anos 90. Na época ainda havia pouco material disponível, seja ele midiático,
 **105 *aparelhos, etc. A importação ainda era muito modesta.*

Hoje você já tem inclusive instituições que se preocupam especificamente em
importar, em fazer circular ... Fundações como a Dorina
Nowill, que transforma textos, disponibiliza assinaturas até de revista! Isso no
início dos anos 90 ainda era muito modesto. Hoje já está bem melhor. O

**110 *profissional já conta com muito mais coisas que eu contava na época. [Hoje] tem a*
Biblioteca Braille [atual Biblioteca Louis Braille, no Centro Cultural São Paulo, na
cidade de São Paulo]; a Fundação Dorina Nowill promove até assinaturas pra esse
tipo de público, de revistas; já tem muitos romances, né? Então, já tem aí no
mercado uma porção de coisas, e uma última informação que eu tive, que é a

**115 *questão dos audiolivros, que eu também pouco conhecia, aí eu fui tomar contato*
com o que era isso, comprei alguns, conheci a qualidade, gostei de alguns,
(de outros nem tanto.). E aí fui vendo que tinha não só aqui em São Paulo, mas no
resto do Brasil (no Rio de Janeiro, por exemplo, tem uma equipe que faz
umas coisas muito boas. Em Minas, no Paraná também ...).

- **120 *Fui coletando outras possibilidades. Chegou agora a informação de que há prestação de serviço de audiodescrição em espetáculos, por exemplo, foi muito gratificante pra mim. Quando eu tive essa informação, fui assistir algumas palestras de especialistas, e que ao demonstrar como funciona e, depois, ao promover exercícios para que a platéia também sentisse como é trabalhar, reforçou*
- **125 *ainda mais todo o meu interesse. É uma outra vertente que também é possível a gente trazer para a formação dos docentes. A experiência dessa autonomia do portador de cegueira, por exemplo, e de visão diminuída, em participar de um espetáculo sabendo como é que está se desenrolando a cena, o que entra, o que sai, além dos diálogos, garante uma efetiva autonomia no prazer. E isso me deixou*
- **130 *muito contente, em verificar que, daquele meu primeiro interesse em resgatar o prazer de ouvir a minha tia e de “viajar” nas histórias e nos personagens que ela ajudava a criar, e depois como docente, eu também poderia ser útil pra esse tipo de clientela, promovendo um tipo de aula participativa, instigante, sem minimizar as coisas, sem eximi-la [uma aluna com deficiência visual] de todo o trabalho que ela*
- **135 *tem que ter, mas respeitando, como é necessário em qualquer trabalho docente, as limitações de cada indivíduo, mas instigando a ultrapassá-los, e isso independente de ter ou não a visão.*
- Nossa atuação de docente – já estou na carreira aí há bem mais de duas décadas –, de vez em quando ela é decepcionante porque você tem tanta coisa pra fazer, e*
- **140 *percebe que ainda tão pouco é feito, que chega a ser irritante! Quando eu tive o grande desafio, ainda na licenciatura: ser exposto ao caso daquele rapaz que tinha essa necessidade, mas que tinha um vigor, uma vontade de aprender que era contagiante, que eu como docente dizia: “Não, eu TENHO que entender disso, porque isso aqui vai me ajudar a ser um profissional melhor, um profissional que*
- **145 *vai saber lidar com situações que não são só aquelas que a formação oferece. E depois, como docente, continuar pesquisando, continuar mexendo com a questão, apesar de nunca ter aluno assim”.*

P: Como surgiu a oportunidade de realizar um trabalho de formação de professores,
 **150 e em que moldes ele ocorre?

E: O convite para trabalhar com alunos de licenciatura de língua estrangeira sempre veio da instituição onde eu fiz licenciatura. É muito interessante, porque já há bem mais de 15 anos, todo ano eu sou convidado pra conversar, em Prática de
 **155 *Ensino de espanhol, francês e italiano, mas nada impedia as demais línguas [de participarem das discussões]. São as docentes dessas áreas que têm me convidado sempre. Pra mim é um prazer muito grande ter a chance de voltar à instituição onde eu estudei.*

Dentro da grade, da proposta de temas, o professor encaixa, numa
 **160 *determinada aula, normalmente no segundo semestre, o que seria o trabalho específico com os portadores de deficiência visual, na apresentação minha, e agora tem uma colega minha que está indo e que está ajudando muito. Agora está*

muito mais rica a exposição, porque tem a minha exposição, mais teórica, e a da minha colega, que mostra o material que ela usa (Ela é portadora de
 **165 *deficiência visual),*

A exposição demora o período da aula, no máximo três horas. Depende também da receptividade da classe. O feedback que eu tenho tido das professoras é de que a aceitação é muito boa, que nas aulas seguintes a essa exposição [eles]ainda continuam conversando bastante. O propósito de instigá-los a pensar
 **170 *sobre a questão é efetivado. É isso que também me dá esse ânimo de, apesar de todo o ano ir lá pra falar praticamente a mesma coisa, eu sempre 'tou procurando saber o que saiu de mais recente em termos de legislação, de novos*

materiais, ou algumas atividades ... Eu até me inscrevi em algumas ONGs pra saber o que está acontecendo.

A minha grande satisfação foi verificar que, principalmente depois dessa
 **175 *conversa com essa temática todo o ano, muitos que depois se especializaram ou foram até pra mestrado ou pra doutorado, depois vêm dizer: "Olha, eu não esqueço daquela conversa. Aquilo me chamou a atenção. Aquilo me fez procurar ..."* A intenção não é fazer nada de inovador, de revolucionário, mas é muito bom

você saber que de alguma forma 'tá sendo útil, 'tá criando ali um hábito de pensar
 **180 *sobre uma questão que é extremamente necessária, porque efetivamente nós*

não temos na licenciatura nada que se volte pra essa questão.

Quando muito, o pessoal de Pedagogia tem alguma discussão, mas é muito mais voltada pra criança e pra alfabetização, e o interesse aqui não é esse. O público não é esse.

Precisaria também ter mais coisas. A gente percebe que muito na parte tecnológica 'tá sendo desenvolvida, mas com referência à língua, ainda 'tá muito modesto.

****190 P:** Que mudanças seriam benéficas para esse trabalho?

E: Se eu pudesse propor mudanças nesses debates sobre deficiência visual nos cursos de licenciatura, primeiro que tivesse, na grade curricular, uma cadeira, uma disciplina específica, sobre deficiência, em todas as licenciaturas. A sua matéria-prima vai mudar, mas as dificuldades serão as mesmas. Então, a primeira coisa era garantir, na licenciatura, uma cadeira, uma disciplina que lidasse com essa questão de uma forma sistemática, e que não fosse contemplada em um semestre só, porque isso é impossível.

Também proporia que, assim como Libras agora é obrigatório, que garantisse também, no mínimo, o Braille. E aí certamente o docente que passou por essa experiência vai pra vida profissional com uns instrumentos, com uma discussão muito mais real do que ele vai enfrentar do que essa formação que ele 'tá tendo. Acompanho há muito tempo essa formação inicial, ainda muito idealizada. Você fala de problemas, mas são problemas que estão ainda muito etéreos. Agora, se a lei estabelece que você vai receber o aluno portador de vários tipos de deficiência na tua sala, se você durante a formação não teve nenhuma discussão sobre nada disso, como você vai lidar com isso? Principalmente se você ainda 'tá iniciando na carreira, que é a maior parte dos casos. Então, você vai ter que lidar com os seus medos, os seus receios, as suas desinformações. E fica também muito cômodo dizer: "Não, mas o profissional tem que se virar." Se virar como? Ele vai buscar onde? Como docente formador de docentes, eu acho que é a primeira urgência. Isso seria uma coisa de imediato.

- Segundo: fazer um levantamento de materiais que já existam para o trabalho com esse público específico, e fazer com que os alunos efetivamente conheçam esses*
- *215 *materiais. Então, o exercício que eu dou na minha exposição [para os alunos de licenciatura] é o exercício de transcrever um trecho em Braille pra videntes, para a linguagem “normal”, impressa em tinta. O aluno, nessa experiência, se depara com o tipo de dificuldade que o portador de cegueira também teve que desenvolver pra dominar esse código. São situações que se aproximam de*
- *220 *dificuldades que não são tão diferentes.*
- Promover a efetiva elaboração da disciplina, promover um contato também que não fique só em teoria, no caso da cegueira (reglete, máquina, punção, o aparelho de telefone móvel, o relógio, o despertador, etc.) Sempre que possível, promover visitas monitoradas a instituições que lidem com isso, conhecer como é o trabalho, ter a*
- *225 *oportunidade de conversar com usuários e sentir o quão é significativo pra eles, poder contar com isso. Tenho certeza que isso faz uma formação diferenciada.*

P: O que significa estar preparado para trabalhar com alunos que tenham deficiência visual?

*230

- E: Estar preparado para lidar com alunos com deficiência é ter essa consciência de que você sempre aprende. Aprende com situações, com pessoas, e que ainda que a sua profissão seja a que você está numa posição de ensinar, mais importante do que ensinar é estar aberto pra aprender também. É dessa troca, você*
- *235 *já não sabe mais quem é o pólo do aprendiz e do instrutor. Na verdade, não existe um pólo fixo. Nesta situação, eu aprendo muito. Com esse público, porque no mínimo você rediscute as visões de mundo, de sentimento, de necessidades Como docente no trabalho de licenciatura, eu acho que é urgente se efetivar essa criação ou dentro da grade, e promover, porque certamente quando isso se efetivar, vão*
- *240 *crescer mais as urgências, as discussões. Acho que a coisa vai ficar ainda mais adequada.*