

DEFICIÊNCIA VISUAL E A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Perinni, Sanandrea Torezani ¹
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de pós Graduação em Educação
Espírito Santo
Comunicação Oral
Eixo 2 – Pesquisa e Práticas Educacionais

INTRODUÇÃO

Este estudo teve sua origem no contexto educacional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES, *Campus* Santa Teresa, em um processo que se concretizou em 2010, quando recebi para as aulas de língua inglesa uma aluna cega e os desafios e possibilidades apareceram: a ausência de formação na área de educação especial, de material didático em Braille que propiciasse a participação da aluna nas aulas; as frustrações na adaptação metodológica em determinadas atividades; o pouco conhecimento adquirido pela aluna em língua estrangeira, o que, aliás, é um problema que grande parte dos alunos traz em língua estrangeira; o foco que culturalmente colocamos no “defeito” como um fim e, não no potencial a ser desenvolvido, nas possibilidades de aprendizagem; a preocupação de enfrentar essa situação sem causar exclusão e/ou favoritismo, levando-se em consideração o pouco conhecimento por parte da comunidade escolar, do direito à práticas pedagógicas previstas em lei para atender às necessidades educativas especiais, pois apesar dos avanços conceituais/atitudinais propostos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), as quais recomendam o atendimento educacional de crianças com deficiências no ensino regular, com proposta pedagógica elaborada para atender as possibilidades e as necessidades especiais, constata-se, na realidade, que isto ainda não ocorre de forma eficaz e eficiente.

Todos esses elementos foram contribuidores para aumentar o fosso da exclusão, cerceando o processo de aprendizagem da aluna. Mas junto a isso, muita vontade de fazer com que a empreitada tivesse êxito e que a aluna tivesse uma boa experiência de aprendizagem de língua inglesa, em um contexto inclusivo. Decidi, então, fazer parte do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFES *Campus* Santa Teresa, para junto à equipe buscar caminhos que minimizassem

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Professora e membro do Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – *Campus* Santa Teresa. *E-mail*: <torezanisanandrea@gmail.com>, membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação e Inclusão – GEPEI da Universidade Federal do Espírito Santo.

os impactos deste primeiro momento e planejar ações que oportunizassem um ambiente escolar mais inclusivo. Com tal iniciativa, obtivemos conquistas como: materiais didáticos adaptados, atendimento educacional especializado, debates junto ao corpo docente, desenvolvimento de proposta pedagógica específica, entre outras atividades que contribuía para que o espaço escolar fosse menos excludente e mais democrático.

Todavia, a questão: como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para alunos cegos dentro de uma sala de aula regular, num contexto de inclusão, permanecia e me instigava a buscar sempre caminhos que proporcionassem a aprendizagem da aluna. E nesta busca por material que pudesse “instrumentalizar” essa nova prática, foi possível constatar que os professores de língua estrangeira passam por experiências similares.

Segundo Motta (2004), tais profissionais acreditam que os alunos com deficiência visual necessitam de um material didático especialmente preparado para eles; entendem que os alunos com deficiência visual só desenvolvem as habilidades auditiva e a fala, em detrimento das de leitura e escrita; e podem ter dificuldades de compreensão pela impossibilidade de observação dos recursos visuais. Além disso, temem não poder fazer o uso dos mesmos procedimentos utilizados com os alunos videntes e o fato de terem que mudar/adaptar as estratégias de ensino causa desconforto e temor. Tais crenças atualizam uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a plena participação nas aulas de língua inglesa em escolas regulares e, inclusive, em escolas de idiomas.

Foi então que, a deficiência visual, mais especificamente a cegueira e, a forma como o aluno cego se apropria da língua inglesa, se tornaram meu alvo de investigação, pois o momento que eu vivia me fez perceber que não estava apta para lidar com tal situação. Portanto, iniciei a pesquisa buscando trabalhos que abordassem/aproximassem da temática no banco de teses da Capes e no site da Anped, o que possibilitou identificar um número considerável de estudos sobre deficiência visual, demonstrando que a educação de alunos deficientes visuais numa perspectiva inclusiva é um assunto que tem ganhado a atenção de vários autores, dentro do contexto comum de ensino e aprendizagem.

Dos trabalhos que foi possível identificar destaque que grande parte deles trata da acessibilidade das pessoas com deficiência visual; do uso das tecnologias como forma

de melhorar/facilitar as condições de aprendizagem; da aprendizagem de alunos com deficiência visual nas disciplinas de geografia, química, educação física, artes, música, informática, língua materna e língua estrangeira; da construção das identidades sociais de deficientes visuais pela via escolar; do significado da biblioteca e das salas de recursos para o aluno deficiente visual. Verifiquei também, que há uma vasta bibliografia na área de inclusão e de educação especial, porém no que se refere especificamente à temática de estudo, constatei poucos trabalhos.

Nesse contexto, a pesquisa teve por objetivo geral entender os modos de apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas salas comuns do ensino fundamental da rede regular de ensino. E por objetivos específicos: entender o processo de apropriação da linguagem na constituição da subjetividade humana; conhecer a língua inglesa como componente curricular e as práticas docentes utilizadas para seu ensino; conhecer a cegueira em seus aspectos sócio-históricos e as possibilidades de apropriação do conhecimento pelo aluno cego; identificar os sentidos atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa pelo aluno cego.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso tomando como base os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, a partir das contribuições de Vigotski, Bakhtin e de autores que compartilham/atualizam essa linha de pensamento no que se refere aos conceitos de linguagem, mediação pedagógica, interação, sentido e significado.

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

Sob tal perspectiva e, com o intuito de alcançar o objetivo central e as questões propostas por este estudo, optei por realizar uma pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, pois esse tipo de estudo possibilita refletir o indivíduo na sua totalidade, considerando a sua relação como ser

biológico e social, com a sociedade a qual pertence, membro da espécie humana e participante do processo histórico (FREITAS, 2002).

Nas suas investigações sobre os fenômenos humanos, Vigotski e Bakhtin concebem o homem como sujeito histórico, concreto, produtor e produto da cultura, num determinado contexto histórico e social. Desta forma, se perguntam como os fatores sociais podem modelar e construir a consciência. Nesse sentido, ao buscar uma resposta que levasse em consideração as especificidades humanas dentro da cultura e da história, Vigotski estudou a evolução dinâmica da língua a partir das transformações sofridas no significado das palavras durante o desenvolvimento do sujeito, pois para ele o processo de desenvolvimento é mais importante que o produto e Bakhtin, ao estudar a evolução semântica da língua a partir do confronto ideológico de valores sociais no decorrer da história social humana, amplia a perspectiva trazida por Vigotski (JOBIM e SOUZA, 1994). Ao estabelecer a linguagem como um elemento para investigar questões relacionadas ao sujeito e seu meio sócio-cultural e construir concepções de linguagem que proporcionavam uma mudança paradigmática no estudo dos processos psicológicos, esses autores apresentaram novas perspectivas para a pesquisa nas Ciências Humanas.

Estes autores concebem a consciência engendrada no social, por meio das relações que os seres humanos estabelecem entre si através/pela mediação da linguagem. Sob este aspecto, as funções mentais elementares se transformam qualitativamente em funções mentais superiores (consciência) pela utilização da linguagem adquirida no contato social (JOBIM e SOUZA, 1994). Assim, para Vigotski (2007) a consciência resulta dos próprios signos, os quais permitem a mediação do homem com os outros e consigo mesmo, constituindo-se portanto na forma mais adequada para se investigar a consciência humana. Para Bakhtin (2002) a consciência se constitui no social, via linguagem e a consciência individual nada pode explicar, a não ser pelo meio ideológico e social, “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (p. 35). Ao empregar o termo ideológico o autor refere-se à maneira como os membros de um determinado grupo vêem o mundo: “um produto ideológico [...] reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (BAKHTIN, 2002, p. 31).

De acordo com Vigotski (2009), a linguagem humana é compreendida como mediadora da formação do pensamento e da constituição da consciência, como um fenômeno histórico manifestado nas línguas por meio dos falares resultantes da

interação humana, o que quer dizer que “[...] a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo” (VIGOTSKI, 2009, p. XII). Para o autor, pensamento e linguagem são indissociáveis e suas interações acontecem nos significados das palavras que se constroem e se transformam historicamente nas interações sociais, ou seja, “através dos outros constituímos-nos [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 25).

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

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 41).

A palavra, tida como um poderoso instrumento semiótico nas relações sociais e na constituição da conduta, é um fenômeno ideológico que evolui constantemente e seu destino é o da sociedade que fala e “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2002, p. 95).

O *corpus* da pesquisa constituiu-se a partir de análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação do ambiente escolar, mais especificamente das aulas de inglês, no período de fevereiro à setembro de 2012. Quanto ao local de pesquisa, estava previsto ser a Instituição na qual trabalho como professora de língua estrangeira do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, IFES-Campus Santa Teresa, isso porque havia uma aluna cega matriculada na segunda série do ensino médio integrado. Entretanto, a aluna precisou se afastar da escola por motivos pessoais e retornou para seu município de origem - Colatina. Contudo, decidi parar com os estudos, pois estava vivendo um momento com algumas complicações pessoais.

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

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

Nesse contexto, a delimitação do ambiente de pesquisa justificou-se pelo fato de que o município de Colatina conta com o ensino de língua estrangeira em escolas da rede regular de ensino e estudante com cegueira no ensino fundamental; por ser professora de língua estrangeira moderna em rede regular de ensino; e também por ter vivenciado a experiência do ensino de língua estrangeira a uma aluna cega no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - *Campus* Santa Teresa. Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma das escolas da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Colatina, estado do Espírito Santo-BR.

Os dados obtidos para este estudo permitem dizer que as possibilidades e os desafios do/no processo de aprendizagem de língua inglesa concentram-se nos sentidos atribuídos à deficiência, ao ato de ensinar e aprender, à importância das mediações e interações. Também possibilitaram identificar que grandes desafios se fazem

presentes no ambiente escolar: utilização de recursos didáticos inadequados ou ausência deles; falta de um planejamento adequado que considere a sala de aula como *locus* de heterogeneidade; normalização da deficiência; desconhecimento acerca da deficiência visual e suas especificidades, foco em metodologias que propiciam uma aprendizagem mecânica, sem contextualização e desconsiderando as aprendizagens anteriores trazidas pelos alunos.

Verifiquei também que, mesmo com os cursos de atualização/formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação na área de educação especial e na área específica de atuação, o dia-a-dia escolar está ainda, distante de promover uma educação acessível e com qualidade a todos. Além disso, percebe-se que o que é apresentado nos PCNs (BRASIL, 1998) e no Currículo Básico Comum da Escola Estadual (ESPÍRITO SANTO, 2009), acerca do ensino de língua inglesa não é tomado como referência para planejamento das aulas de inglês.

Percebi que o AEE realizado na Escola Portas Entreabertas, especialmente o destinado a Relena, está muito distante do que prevê a legislação nacional e estadual. Em momento algum foi possível observar a contribuição desse atendimento para o processo de ensino e aprendizagem de Relena. E tal situação conduziu-me à algumas inquietações: qual a função do AEE na escola Portas Entreabertas? Qual o perfil desejado para o profissional do AEE? Quem é e de onde vem tal profissional? Que critérios a SRE toma como parâmetro para selecionar o profissional de AEE? Em quais momentos esse profissional poderia/deveria intervir em prol da aprendizagem significativa de Relena?

Ao lado de tais percepções, aparece a disposição de alguns professores para fazer com que Relena interagisse e participasse da aula, ou seja, alguns professores assumiram “[...] a convicção de que todos são capazes de aprender e de que o pressuposto de sua aprendizagem é sua interação com o mundo – sua ação sobre os objetos” (RIBEIRO, 2003, p. 49). Tal comportamento fez com que a aluna, que no início do estudo relatava que não gostava muito de inglês, apresentasse um novo posicionamento “sabe que agora eu estou até gostando de inglês” (RELENA), o que lhe proporcionou novas aprendizagens, bem como para os colegas de sala, que passaram a vê-la como parte da turma.

Tais fatos ratificam a necessidade de explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como sujeitos nas práticas institucionalizadas da educação, como a

relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa e a necessidade de reconhecer que os sujeitos se (re)constituem como resultado de experiências históricas, culturais e sociais e que as experiências de aprendizagem têm um peso grande nessa constituição, o que reforça a responsabilidade da escola, da equipe pedagógica, principalmente do professor, como aquele que pode contribuir na constituição e transformação de sujeitos, permitindo ou impedindo-os de trilhar novos caminhos. Isso pressupõe uma educação que construa práticas que possibilitem constituir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos alunos com e sem deficiência, um sistema de ensino que trabalhe na/com a diferença.

Portanto, ao chegar ao final deste estudo e examinar o processo, tenho clareza o bastante para perceber o que significou para mim o fato de estar presente naquela escola, naquela sala de aula, de conhecer aqueles sujeitos: um ciclo expansivo de aprendizagens que me fortaleceram e que lançam a seguir caminhos que apontam possibilidades de aprender e ensinar e uma certeza – é preciso trabalhar com/na diferença, para que os alunos, as aulas de inglês e as práticas pedagógicas se transformem, se fortaleçam, para poderem expressar, na sociedade, as vozes que se calam, que são silenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos aponta Bueno (1999, p. 162),

se por um lado, a educação inclusiva exige do professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

A inclusão parte do pressuposto que a mudança é necessária e implica na reestruturação do sistema educacional nos seus diversos níveis: administrativo, político, escolar, pedagógico e na própria sala de aula. Isso porque se fundamenta em uma concepção que reconhece e aceita a diversidade na /da vida em sociedade, o que significa dizer, que todos têm equidade de oportunidades e de reconhecimento das suas necessidades específicas.

É notório que relevantes discussões, iniciativas governamentais e internacionais, implantações e implementações legais estão acontecendo, entretanto, a educação inclusiva é um movimento/processo em construção e muitas transformações se fazem necessárias para que se viabilize este movimento/processo. Nesse sentido, ratifico

que a prática pedagógica é um dos elementos chaves para a transformação da escola e, conseqüentemente de outras transformações sociais e que “ [...] uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. *In*: FÁVERO, O. et al (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. p.p 11-23.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOLOGNINI, C. Z. (Org.). **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

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

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

JANNUZZI, G. A **Educação do deficiente no Brasil** (dos primórdios ao início do século XXI). Campinas: Autores Associados, 2004.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão** – um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese de Doutorado. PUC SP, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.