

ISSN: 1981-4755  
Vol. 13 nº 24  
1º Sem. 2012  
p. 13 - 34

**“ELA SEMPRE TAVA DO  
NOSSO LADO”:  
PERCEPÇÕES  
DA INCLUSÃO POR ALUNOS  
DEFICIENTES VISUAIS EM  
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

“SHE WAS ALWAYS BY OUR SIDE”:  
PERCEPTIONS OF INCLUSION BY VISUALLY  
IMPAIRED STUDENTS IN ENGLISH CLASSES

Rosycléa Dantas<sup>1</sup>

Betânia Medrado<sup>2</sup>

*O(A) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros [...] Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. [...] Finalmente, lembraria a esse(a) professor(a) aquilo que Nietzsche (2001) entendia por educação: a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo (SKLIAR, 2006, p. 33)*

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

2 Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**RESUMO:** As políticas educacionais no Brasil, nos últimos anos, têm recomendado a inclusão de alunos deficientes visuais nas escolas regulares. Este artigo leva em consideração a complexa relação entre cognição e afetividade e, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2000; 2008) e nos estudos de Maturana (2002) e Tomasello (2003), objetiva analisar como dois alunos deficientes visuais compreendem o processo de inclusão em uma sala de aula de língua inglesa. A partir das vozes desses alunos, foi possível observar o impacto positivo que as estratégias didáticas e as atitudes da professora dessa disciplina tiveram na maneira como esses alunos passaram a conceber a aprendizagem e o idioma estrangeiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem de língua estrangeira; deficientes visuais; afetividade

**ABSTRACT:** Educational policies in Brazil, in the past few years, have recommended the inclusion of visually impaired students in mainstream schools. Considering Vygotsky's (2000;2008) cultural historical theory of learning and development and Maturana's (2002) and Tomasello's (2003) studies on social cognition, this article aims at analyzing the way two students conceive the process of inclusion in an English language classroom. An interview with the students made it possible to observe the positive impact didactic strategies and the teacher's attitudes had on the way these students faced learning and the target language.

**KEY WORDS:** foreign language learning; blind students; affectivity

## INTRODUÇÃO

A epígrafe de Skliar leva-nos a refletir sobre uma escola inclusiva que vai além das políticas educacionais que recomendam a inserção de *alunos especiais* em salas de aulas regulares. A reflexão do pesquisador argentino ratifica a ideia – com a qual partilhamos - de que a inclusão é, antes de mais nada, uma postura profissional e identitária diante do outro. Uma postura que não é aquela de simples aceitação ou do assistencialismo. É sobretudo, uma atitude que leva o professor a transitar por outros mundos (o mundo do Outro), testar outras possibilidades de ensino (dadas pelo Outro), e viver outras experiências (do Outro que se transforma em sua) para descobrir-se de *outro modo e se ensinar*.

Faz-se imprescindível, a partir dessa linha de raciocínio, considerar que o professor de línguas precisa estar

hoje, não apenas capacitado para ministrar suas aulas, mas ser um profissional da reconstrução do conhecimento, compreendendo que a sala de aula se constitui como a forma mais concreta do saber pensar e do aprender a transformar. Diante disso, nos assevera Demo (2004), o professor deve ser um formulador de proposta própria que elabora com autonomia, buscando a sua emancipação e aquela dos seus alunos. Ao formular ou transformar, o professor demonstra que se percebe como sujeito histórico que constrói a sua própria história e, ao promover uma elaboração - que "é condição essencial para a inovação própria e aprendizagem, porquanto somente se muda o que se elabora" (DEMO, 2004, p. 120) – transforma o seu conhecimento em competência própria.

É nesse contexto - da compreensão do potencial transformador das práticas humanas-que surgiu a proposta para o projeto **O ensino de língua estrangeira a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores** (PIBIC/CNPQ 2010-2011)<sup>3</sup>. Este projeto tem investigado os aspectos cognitivos, interativos e afetivos de alunos deficientes visuais (doravante DVs) em sala de aula; desenvolvido protótipos de material didático para o trabalho com esse grupo específico, além de propor ações formativas para as disciplinas no âmbito da graduação em Letras Estrangeiras.

As pesquisas sobre inclusão advêm, em grande parte, da área de Educação, mas poucos trabalhos na área de Letras e Linguística<sup>4</sup> têm tomado esse objeto como tema de investigação. Assim, no contexto das incertezas e dos riscos (FREIRE; SCHOR, 1986) e da conscientização da heterogeneidade inevitável em sala de aula, começamos a desenvolver um projeto que tem nos orientado, não apenas para a compreensão do universo do deficiente visual mas,

---

<sup>3</sup> Este projeto teve início em 2009 (PIBIC-CNPQ 2009-2010) e tem, nos últimos dois anos, ampliado seus objetivos e contextos de pesquisa.

<sup>4</sup> Entre eles, podemos citar o de Motta (2004) e Magalhães (2009).

igualmente, para a discussão de alternativas didáticas que sejam fundamentadas em uma investigação que se afasta do senso comum para questionar - com coerência científica e sistematicidade - o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por deficientes visuais.

Nesse sentido, pretendemos com este artigo – breve recorte dos resultados do projeto – relatar algumas de nossas reflexões sobre a percepção que dois alunos deficientes visuais demonstram ter da atitude inclusiva desenvolvida por uma professora em uma aula de língua inglesa. Para referendar as nossas discussões, apoiar-nos-emos nos estudos vygotskianos acerca das relações entre construção do conhecimento e afetividade (2000; 2008), além de enfatizarmos a importância do caráter de aceitação do outro para o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo a partir das propostas de Maturana (2002) e Tomasello (2003). Assim sendo, o nosso principal objetivo é demonstrar como alunos deficientes visuais evidenciam construir conhecimento a partir de uma relação de afeto com o objeto de estudo e com a professora, mediadora neste processo.

Em uma seção inicial, trataremos, brevemente, das políticas relacionadas à educação inclusiva, ressaltando a necessidade da formação de professores para o trabalho com a diversidade. Em um segundo momento, abordaremos a relação entre afeto e cognição, pontuando sua indissociabilidade, a partir de uma leitura de Vygotsky, Maturana e Tomasello. Em seguida, discutiremos alguns segmentos de fala de dois alunos deficientes visuais à luz dos referenciais teóricos citados anteriormente.

### **POR UMA EDUCAÇÃO... INCLUSIVA?**

O direito amplo e irrestrito de *todos* os cidadãos à educação está garantido pela Constituição Federal (1998) que estabelece, como um dos seus objetivos fundamentais, a

garantia ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Ademais, enfatiza, em artigo posterior (Art. 206, §.1), “[...]a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Partindo dessas premissas, o Ministério da Educação no Brasil tem implantado políticas para uma educação inclusiva<sup>5</sup> que objetivam, não apenas oferecer às escolas espaços físicos<sup>6</sup> voltados a grupos minoritários específicos, mas promover uma sensibilização para o seu direito de acesso ao conhecimento e à convivência social.

Em 2004, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão publicou documento<sup>7</sup> que sanciona os direitos do cidadão com necessidades especiais, trazendo informações jurídicas acerca desses direitos, além de fornecer orientações pedagógicas com o intuito de que qualquer escola, adotando princípios inclusivos, possa “[...] oferecer educação escolar com qualidade para alunos com e sem deficiências” (p. 5). Mais adiante, no documento, afirma-se que

---

<sup>5</sup> Dentre os inúmeros documentos produzidos nos últimos dez anos a respeito da educação especial, ressaltamos o Decreto nº 6215/2007, que institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência e o Decreto nº 3956/2001 (Convenção da Guatemala), que promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Além da legislação, a Secretaria de Educação Especial tem produzido material específico que visa à orientação dos professores para o atendimento<sup>2004</sup> às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos de baixa visão.

<sup>6</sup> Muitas escolas públicas (estaduais e municipais) têm sido, paulatinamente, equipadas com salas multifuncionais que oferecem os mais diferentes recursos de apoio pedagógico para os alunos com necessidades especiais. Dentre os equipamentos inclui-se, por exemplo, a impressora de textos em Braille.

<sup>7</sup> “O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, Brasília, 2004.

Em caso de deficiência visual, a escola deve providenciar para o aluno, após a sua matrícula, o material didático necessário, como regletes, soroban, além do ensino do código Braille e de noções sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma e social. Deve também conhecer e aprender a utilizar ferramentas de comunicação, que por sintetizadores de voz possibilitam aos cegos escrever e ler, via computadores (op.cit, p. 26).

No entanto, quase uma década depois da publicação de tais documentos, continuamos carentes de uma política que possa ir além do alargamento da escolaridade obrigatória e a adaptação da estrutura física da escola aos deficientes visuais. Precisamos, sim, discutir e elaborar políticas que possibilitem ações educativo-pedagógicas efetivas a partir do compromisso de oferecer aos estudantes, mais do que um ensino igualitário, uma escola produtiva, com potencial para fazer com que *todos* os alunos, de fato, aprendam de maneira significativa.

Nessa linha de raciocínio, temos observado em nossas pesquisas (PIBIC/UFPB-CNPq 2009 e 2010) uma incongruência entre o *tempo dos discursos* - que é potente e alcança uma velocidade muito rápida – e o *tempo das práticas* (HÉRBRARD 2000 apud GUEDES-PINTO, 2005), por sua vez, muito lento. Assim, nem sempre os *bons* discursos fazem funcionar as salas de aula ou implementam ações que possam naturalizar normas e transformar atitudes.

A legislação concede a todos o direito de acesso às escolas. No entanto, essas necessitam passar por modificações/adaptações para que possam, de fato, encontrar o caminho da inclusão. Consideramos necessárias essas mudanças por acreditarmos que a simples presença do aluno na sala de aula, sem professores qualificados e sem recursos adequados às necessidades individuais dos discentes, constitui, em si mesma, uma atitude de exclusão ainda mais desumana, pois pode funcionar como um espaço de segregação sob o *slogan* camuflado da inclusão.

Nesse panorama, entendemos ser indispensável um aprimoramento das práticas educativas, a fim de que garantam, como defende o Ministério Público Federal, “[...] tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um” (BRASIL, 2004, p. 31).

Parece-nos claro que a proposta de uma escola inclusiva depende, para sua concretização, de uma busca fora dos *velhos* mapas (CELANI, 2004) da metodologia do ensino de línguas estrangeiras porque esses já não nos parecem oferecer as rotas necessárias para buscarmos respostas às dúvidas, inquietações e inseguranças de professores que convivem em suas aulas com deficientes visuais. Julgamos ser pertinente nesse momento, como nos diz Celani (op.cit), “[...] propiciar uma atitude de busca também fora dos mapas, para que seja possível encontrar os *lugares procurados*” [grifo nosso]. Desse modo, temos investido no fato de que a localização desses novos lugares está relacionada, diretamente, à identificação, descrição e compreensão dos vários aspectos que permeiam o processo de ensino aprendizagem a deficientes visuais e, principalmente, a forma como muitos professores – sem a capacitação específica – procuram dar conta dos seus contextos escolares, superando dificuldades e, sobretudo, aprendendo, com a própria experiência a transformá-la e a transformar-se.

## DESENVOLVIMENTO HUMANO: RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E CONHECIMENTO

Ao longo dos nossos estudos, temos acompanhado alunos cegos em contextos escolares distintos<sup>8</sup>. Dentre esses,

---

<sup>8</sup> Em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede pública da cidade de João Pessoa e em Instituição Especializada para Deficientes Visuais.

pudemos perceber um, em específico, o qual se distingue pelo tipo de interação construída entre dois alunos e a professora. Diferentemente de outros espaços, este se caracteriza por uma relação de afetividade que foi, paulatinamente, sendo instalada pelos atores do processo: uma professora comprometida com a sala de aula, sabedora do seu papel profissional e social; e alunos com enorme desejo de acesso ao conhecimento, conscientes de sua limitação física, mas certos das suas potencialidades. À luz da teoria sociocultural de Vygotsky (2000[1998]; 2008[1987]) a nossa compreensão das relações criadas entre alunos e professora foi se ampliando.

Ao defender uma abordagem histórico-cultural para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky evidencia quão importantes são os elementos específicos humanos para a cognição, ou seja, a espécie humana é a única capaz de expressar seus pensamentos, emoções e compartilhá-los com outros membros do seu grupo social.

O pensador russo deixou-nos uma matriz teórica, não apenas sobre a relevância da interação social na construção do ser humano, mas, igualmente, sobre o conceito de aprendizagem como central para esse desenvolvimento: a aprendizagem serve ao homem como um elemento fundamental para que as funções psicológicas superiores (como consciência, intenção, planejamento etc.) possam ser desenvolvidas e organizadas.

No entanto, Vygotsky defendeu em seus estudos que um entendimento do desenvolvimento humano só seria possível a partir de uma compreensão da sua base afetiva, haja vista que quando realizamos algo que nos é, fundamentalmente, relevante, as emoções se caracterizam como bem mais significativas. Assim, a maneira como o ser humano aprende a agir, a pensar, a falar e também a sentir (como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada e tecnológica, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno) é determinada pelas emoções, ou



afetividade, que perpassam e impregnam as relações interpessoais (KOHL; REGO, 2003, p. 23).

Teóricos mais contemporâneos, de outras áreas do conhecimento, parecem, igualmente, preocupados com a relação entre cognição e afetividade. Maturana (2002), por exemplo, ao discutir sobre as emoções, afirma que essas se constituem como “[...] as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”, ou seja, estabelecer uma relação afetiva com o outro é aceitar esse outro ao nosso lado, uma vez que “[...] a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 50). Reforçando essa reflexão, Maturana (2002) assegura que “[...] não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (p. 22), isto é, nosso agir só é concretizado por meio de processos afetivos, sendo a ausência desses, impedimento da constituição do fenômeno social.

Da mesma forma, no campo da antropologia, Tomasello (2003) argumenta sobre a importância de nos *identificarmos* com o Outro para que compreendamos que fazemos parte de um mesmo grupo social. Segundo ele, essa afinidade é necessária para que o indivíduo sinta-se incluído, possibilitando sua aprendizagem através dessas outras pessoas. Entendendo que todos temos necessidades específicas em diferentes instâncias de nossas vidas, é imprescindível a criação de um espaço que não nos impeça de aprender, mas que, pelo contrário, permita que as dificuldades sejam identificadas, a fim de que possam ser superadas e o potencial de todos explorado e desenvolvido.

Nesse contexto, os participantes da interação precisam estar predispostos para aprenderem uns com os outros, pois, como ressaltam Maturana e Varela (op. cit.), só temos o mundo que construímos com o outro. O papel do professor em tal panorama de ensino-aprendizagem é fundamental para a criação de um espaço afetivo, ou, nos termos de Maturana (2002),

um *espaço de convivência*, no qual todos os alunos sintam-se encorajados e capazes de aprender, um espaço em que a ênfase está nas potencialidades dos discentes (DANTAS, 2010, p. 26).

Outro ponto levantado por Tomasello (op. cit.) diz respeito ao entendimento mental e emocional do indivíduo de como as pessoas o veem. Com relação a isso, o teórico nos diz que “[...] a compreensão de como os outros se sentem em relação a mim inaugura a possibilidade do desenvolvimento da timidez, da autoconsciência e de um sentimento de auto-estima” (p. 125). Assim, um indivíduo ao se sentir excluído ou invisibilizado, acaba por se isolar socialmente, acarretando um ônus para a sua aprendizagem e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento cognitivo.

No caso do cego, percebemos que o social atua em duas vias. Numa primeira, como sendo o causador do conflito social enfrentado pela criança cega, pois o seu grupo pode entender a cegueira como uma incapacidade, colocando-a em uma situação de dificuldade ao interagir com o meio. Em uma segunda via, o social é a única forma pela qual a criança cega pode desenvolver-se, já que, diante da condição de seres essencialmente sociais, só nos desenvolvemos na convivência com o *outro*. Nesse processo, quando aceitamos o *outro* como parte do nosso grupo, estamos, da mesma maneira, aceitando que também fazemos parte do mundo do *outro*, ou seja, este é um processo de reconhecimento e aceitação mútua.

## DADOS DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Nossos dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada (cf. Apêndice A) e as questões versaram, principalmente, sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa por parte desses alunos na escola regular, nos anos de 2009 e 2010 (períodos em que acompanhamos esses alunos em suas aulas de língua inglesa). A entrevista ocorreu no Instituto dos Cegos da Paraíba (ICP), no dia 07 de outubro

de 2010, e teve uma duração de uma hora e dez minutos.

Os participantes foram o aluno **Orlando** (16 anos) e a aluna **Lívia**<sup>9</sup> (15 anos) que, na época de coleta dos dados, estavam cursando o 1º ano do Ensino Médio. Orlando possui cegueira congênita e, para ajudar no seu desenvolvimento, recebeu, nos primeiros anos de vida, acompanhamento da Fundação de Apoio ao Deficiente (FUNAD). A partir dos cinco anos, passou a estudar no ICP onde continua participando das atividades oferecidas pela instituição. Lívia também recebeu acompanhamento da FUNAD e, a partir dos cinco anos de idade, passou a estudar, juntamente com Orlando, no Instituto dos Cegos. Com relação à falta de visão, ela também possui cegueira congênita, sendo importante ressaltar que seus pais, assim como os de Orlando, são videntes.

Esses alunos estudam no ICP<sup>10</sup> no contraturno da escola regular. Logo que terminam as aulas, no período da manhã, eles seguem para o instituto onde almoçam e passam a tarde revisando os conteúdos ministrados na escola. No ICP eles também participam das aulas de música, informática e esporte.

A professora mencionada na entrevista pelos alunos (professora Telma) é formada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e leciona há 25 anos. Telma tem experiência docente em escolas particulares e públicas, atuando, no presente momento, em uma escola da rede estadual. O primeiro contato de Telma com alunos deficientes visuais ocorreu em 2008. No ano seguinte, ela lecionou para Orlando e Lívia que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>9</sup> Os alunos e a professora que colaboraram nesta pesquisa receberam nomes fictícios.

<sup>10</sup> Segundo mencionaram na entrevista, Orlando e Lívia consideram o ensino complementar do ICP indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem.

## PERCEBENDO-SE COMO PARTE

A análise que fazemos de trechos de entrevista com os alunos Orlando e Lívia não tem a intenção de oferecer alternativas práticas para uma proposta de formação de professores ou sugerir maneiras prototípicas para trabalhar com alunos deficientes visuais em sala de língua estrangeira. É importante ressaltar que a experiência vivenciada pela professora Telma e seus alunos é única e não pode ser entendida como um modelo. O mais importante, a nosso ver, é compreender como a professora e os alunos foram valorizando o espaço de sala de aula, investindo no que parecia funcionar e construindo sentimentos positivos que foram fundamentais para a dinâmica das atividades propostas. Vejamos o que dizem os alunos sobre os primeiros contatos entre eles e a professora Telma:

### Segmento 01 – Orlando

*como o tempo ela foi se apegando a gente... foi conversando... foi criando métodos pra trabalhar conosco*

### Segmento 02 – Lívia

*como eu disse... ela sempre tava do nosso lado*

### Segmento 03 – Orlando

*ela foi uma pessoa essencial pra gente né? colaborou muito... nunca deixou de dar atenção a gente*

No segmento 01, percebemos que a relação afetiva entre Telma e seus alunos foi sendo construída aos poucos como verbaliza Orlando, evidenciando o processo (*foi se apegando, foi conversando, foi criando*), e a partir de um *conhecer* e de uma aceitação mútua (TOMASELLO, 2003). A nosso ver, a voz do aluno indicia um sentimento de que eles começavam a

se sentir como participantes legítimos daquele ambiente, uma vez que a professora demonstrava levar em consideração as necessidades individuais deles e, ao mesmo tempo, fazer valer a presença real dos seus discentes na sala de aula.

O trecho seguinte (cf. Segmento 02) evidencia claramente a emoção (no sentido vygotskiano) que Lívia expressa ao ratificar que eles e a professora *estavam do mesmo lado*. Essa expressão confirma a ideia de que os alunos foram, ao longo do convívio em sala, sentindo-se apoiados. Vimos ao longo da nossa pesquisa que esse sentimento foi fundamental para a construção do ambiente afetivo em sala de aula que possibilitou que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver seus potenciais. Esta expressão utilizada pela aluna (*tava do nosso lado*), de certa forma, remete-nos, igualmente, para o espaço físico que a professora ocupava na sala de aula<sup>11</sup> (Telma procurava estar sempre bem perto dos lugares onde Orlando e Lívia sentavam), o que indica e reforça a relação de proximidade que ela construíra com eles. Essa proximidade física materializa, de certa maneira, a relação de afeto que fora construído ao longo do ano e faz do outro “um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 22).

Do mesmo modo, a verbalização de que a professora nunca deixara de *dar atenção* (cf. Segmento 03) denuncia o fato de que ao aceitar os alunos como membros integrantes (e

---

<sup>11</sup> Esse posicionamento da professora foi identificado durante a observação de aulas, as quais se constituem como corpus do projeto de pesquisa PIBIC/CNPQ 2009/2010 – O Ensino da língua inglesa a alunos deficientes visuais: uma busca aos lugares verdadeiros. seja substantivo, tende a assimilar-se ao participípio, como se não existisse tal partícula. De modo que se no infinitivo vimos um substantivo que gradualmente se transforma em verbo, aqui vemos a metamorfose ainda mais complicada de um participípio que se substantiviza para ser nome de ação; substantivizado adquire força adverbial, graças à desinência ablativa; pelo seu contato com o verbo volta a significar ação verbal, até retornar ao seu ofício de participípio e entrar no âmbito do adjetivo. (BELLO; CUERVO, 1964, p. 459).

integrados) naquela turma, a professora propiciava oportunidades para que eles, efetivamente, participassem, perguntando, intervindo, tirando dúvidas etc. Vejamos outros exemplos nos trechos das falas dos alunos que ilustram essas oportunidades de desenvolvimento real:

**Segmento 04 – Lívia**

ela pegava... fazia as roupas em forma de papel... assim *papelão pra gente poder sentir*:

**Segmento 05 – Orlando**

ela *fazia tudo pra incluir a gente que não enxerga...*

No segmento 04, percebemos que a professora reconhece a percepção tátil como instrumento de construção de conhecimento por parte de alunos cegos, o que demonstra o profissionalismo e a sensibilidade da professora, levando-a a produzir material para que eles pudessem *sentir*, ou seja, explora como seus alunos aprendem. Os próprios alunos usam o termo *incluir* (Segmento 05), demonstrando que a criação de um espaço onde pudessem aprender, fez com eles se sentissem parte do todo, com que se sentissem realmente abarcados por aquele grupo social.

Sem sombras de dúvida, a aprendizagem da língua inglesa por Orlando e Lívia estava intimamente ligada à relação de afeto com a professora Telma. Ao longo da entrevista, por exemplo, a professora foi mencionada 47 vezes pelos alunos que, referiam-se a ela para exemplificar como aprendiam em sala de aula, quais recursos foram proveitosos e mais profícuos durante aqueles momentos de aprendizagem. Podemos dizer que os alunos, inclusive, posicionam-se criticamente e avaliam o material produzido pela professora:

**Segmento 06 – Lívia**

ela por exemplo... no caso das roupas quando a gente estudava inglês... *ela pegava... fazia as roupas em forma de papel... assim*

papelão pra gente poder sentir pra gente poder entender entendeu? Tudo *ela ajudava a gente* em todas as atividades que *ela fazia /.../ ela/ela* também... *ela falava pra gente* letra por letra... *ela sempre perguntava* se a gente entendia o assunto se a gente não entendia *ela voltava... ela explicava* muito bem

Lívia faz referência à professora Telma 10 vezes nesse segmento ao explicar as ações da professora para adaptar as aulas às necessidades deles. Esse trecho também é bastante ilustrativo do papel de mediação desempenhado pela professora (*ela pegava, [ela] fazia, ela ajudava, ela falava pra gente, ela sempre perguntava, ela voltava, ela explicava*) para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo que estava sendo trabalho em sala.

Em outros momentos da entrevista, os alunos demonstram ter consciência da busca incessante da professora para que eles se sentissem, de fato, como parte do grupo. Senão, vejamos:

**Segmento 07 – Lívia**

com a professora Telma eu não me perdia primeiro *porque* ela tinha muito domínio de sala de aula... segundo *porque* ela sempre como eu disse ela sempre tava do nosso lado

**Segmento 08 – Lívia**

Lívia era uma Lívia [referindo-se a ela mesma] normal de ser eu era animada eu interagia com tudo... *porque* sempre ela explicava

**Segmento 09 – Orlando**

af se tornou mais fácil... *porque* ela/ela é... tentou conseguir matérias... foi em busca assim na internet... [...] af se tornou mais fácil...

**Segmento 10 – Orlando**

o ano passado eu/eu fui melhor também nessa questão de participar das atividades *porque* ela fazia tudo pra incluir a gente que não enxerga.

Com esses trechos, percebemos que os próprios alunos estabelecem uma relação entre as experiências positivas e únicas que vivenciavam com as atividades que a professora propunha em sala para que eles pudessem, da mesma forma que os demais alunos, aproveitarem de maneira significativa as aulas. Reiteramos a concretização de um espaço de aceitação mútua no qual os alunos podiam participar como membros ativos e a professora sentia-se à vontade para inovar, criar e arriscar-se.

Nesse contexto, os discentes tinham um canal aberto para sua aprendizagem e desenvolvimento. O esforço da professora em construir esse ambiente favorável à construção do conhecimento é evidenciado, novamente, nos seguintes trechos:

#### **Segmento II – Lívia**

*Tudo ela ajudava a gente ela também... ela falava pra gente letra por letra... ela sempre perguntava se a gente entendia o assunto*

#### **Segmento I2 – Orlando**

*ela fazia o máximo possível pra que a gente participasse das aulas... até das aulas mais difíceis que ela "pôxa eu num sei como é que vocês vão participar" "eu tô com dificuldade de elaborar alguma coisa pra vocês" mas ela sempre fazia alguma coisa... ela nunca deixava a gente sem fazer nada*

Gostaríamos de enfatizar quão sensíveis os alunos eram ao interesse e envolvimento da professora para criar estratégias que pudessem possibilitar a Orlando e Lívia as mesmas oportunidades de aprendizagem. Fica evidente nas suas falas, o reconhecimento do trabalho da professora ao elaborar intuitivamente com material que viabilizasse a percepção tátil dos alunos, manifestando, inclusive, as suas angústias e inquietações. Ao mesmo tempo, o agir da professora contribuiu, sobremaneira, para que os alunos se sentissem, igualmente, mais autônomos e motivados para aprenderem o idioma estrangeiro. Observemos como isso é recorrente em outras partes da entrevista:



**Segmento 13 – Lúvia**

com a professora Telma *eu não me perdia*

**Segmento 14 – Lúvia**

no ano passado com Telma *eu conseguia fazer a atividade sozinha...*

**Segmento 15 – Lúvia**

*eu era animada. eu interagia com tudo...*

**Segmento 16 – Orlando**

eu num tive... particularmente *eu num tive dificuldades* nesses dois anos que eu estudei com/com ela

Afirmamos em seção anterior que Tomasello (2003) enfatiza a importância de uma percepção do Outro como agente intencional igual a si mesmo, por isso, para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente, é necessário que essa aceitação seja mútua. Orlando explicita (cf. segmentos 17 e 18) que houve, de fato, uma percepção da professora como alguém que também estava aprendendo a ensinar. Isso, de certa maneira, fez com que os alunos também se sentissem colaboradores e corresponsáveis pelas aulas que Telma planejava:

**Segmento 17 – Orlando**

no primeiro dia de aula ela *já foi conversando... já foi perguntando como a gente fazia*

**Segmento 18 – Orlando**

*a gente também dava ideias pra é pra abrilhantar mais o trabalho dela...*

Salgado (2008) defende que “[...] é no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado” (p. 16). Dessa forma, o espaço de aceitação se constituiu em um espaço de construção conjunta de saberes,

e a professora Telma não apenas mediava a aprendizagem de Orlando e Lívia, mas também aprendia com eles. Nessa linha de raciocínio, podemos nos perguntar: quem ensinava? Quem aprendia?

Recuperando a epígrafe que introduz o nosso texto, podemos afirmar que a professora Telma, no seu desejo de incluir os seus alunos cegos, soube aproximar-se das experiências que eram de Orlando e Lívia, tornando-se agente do seu próprio fazer, criando alternativas a partir de antigos saberes, sem o temor de (re)aprender a profissão:

#### **Segmento 19 – Lívia**

*Ah foi demais [...] foi ótimo... ótimo mesmo... foi a melhor professora de inglês que eu achei assim... que ela dizia muito que ela se sentia motivada pra ensinar a gente por causa do esforço que a gente fazia pra aprender só que uma coisa puxa a outra...*

#### **Segmento 20 – Orlando**

*ela foi uma pessoa essencial pra gente né?*

### **ALGUMAS OUTRAS PALAVRAS**

As discussões aqui realizadas nos levam a refletir sobre nossas ações pedagógicas enquanto professores de língua estrangeira em salas com alunos deficientes visuais, ficando evidenciada a necessidade de atentarmos para uma conscientização de que é necessário que nós, enquanto professores, busquemos pesquisar sobre a temática; criar uma zona segura de interação para o aluno cego dentro da sala de aula; pensar em estratégias que possibilitem a esses alunos acompanhar as aulas (saber tocá-los, descrever imagens e os acontecimentos em sala); entender o tempo/ritmo do aluno em sala para escrever em braille; incentivar a interação desses alunos com os demais colegas etc. O papel ativo do professor no desenvolvimento dessas ações é “[...] um dos elementos

principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra” (SALGADO, 2008, p. 114), já que elas são cruciais para estabelecer um espaço seguro e de aprendizagem significativa para todos os alunos.

Embora não seja o nosso foco de discussão aqui, não podemos deixar de mencionar o fato de que a inclusão de alunos deficientes visuais na escola regular exige, sobretudo, um olhar para a formação inicial para que o futuro professor possa agir, autonomamente, tentando encontrar seus próprios caminhos, mas ao mesmo tempo, estando conscientes para a possibilidade de terem que, muitas vezes, reorientarem suas ações pedagógicas para que a sala de aula seja, de fato, um espaço democrático que sirva à convivência do heterogêneo, e nos quais todos os alunos tenham oportunidades de estudar, rejeitando-se qualquer tipo de conduta discriminatória.

Dessa forma, acreditamos na possibilidade de pensar uma escola inclusiva a partir do próprio entendimento de como essas relações entre professor e aluno com necessidades educacionais específicas vão se construindo em contextos reais de sala de aula. Nossa ideia se alinha à concepção de que “[...] uma forma de intervenção na escola é descrevê-la, pois, na medida em que somos capazes de descrevê-la, seremos capazes de mudá-la um pouquinho” (HÉRBRARD, 2000 apud GUEDES-PINTO et. alli, 2005, p. 88).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comum da rede regular*. Brasília: Ministério Público Federal, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In.: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (Org). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico. Linguagem e Reflexão*. São Paulo, Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

DANTAS, Rosycléa. "A gente vive num mundo normal": *Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. 2010. 58f. (monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DEMO, Pedro. Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento. In.: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2004, p. 113-127.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUEDES- PINTO, Ana Lúcia et alli. *Percursos de Letramento dos Professores: Narrativas em Foco*. In.: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). *Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

KOHL, Marta; REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto*. In. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas/orgs*. Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2003.

MAGALHÃES, Gleiton Malta. *A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão*. Dissertação de Mestrado, UnB, 2009.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial PSY, 1995.

MATURANA, Humberto R. *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1997] 2002.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*. Tese de Doutorado, PUC, 2004.

SALGADO, Simone da Silva. *Inclusão e Processos de Formação*. In. *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas/orgs*. Mônica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martin Fontes, 2008 [1987]).

\_\_\_\_\_. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipollina Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1998].

## Apêndice A – Roteiro para entrevista com O e L

- 1 – Você nasceu cego ou veio a perder a visão por algum motivo?
- 2 – Durante quanto tempo você recebeu acompanhamento da FUNAD?
- 3 – Há quanto tempo você estuda no Instituto dos Cegos?
- 4 – Quais as disciplinas que você considera serem mais fáceis? Por quê?
- 5 – Que conteúdos em língua inglesa você considera mais fáceis e quais os mais difíceis? Por quê?
- 6 – Como foi sua aprendizagem do inglês na sala de aula da professora T no ano passado?
- 7 – Como você faz para aprender a língua inglesa?
- 8 – Quais as atividades que você considera serem ideais na sala de aula?
- 9 – Que tipo de atividades você acha que deveriam melhorar, pois não funcionam na sala de aula com deficientes visuais?
- 10 – Quais as dificuldades que você enfrentou e ainda enfrenta na escola?
- 11 – Como é sua relação com os colegas de turma?
- 12 – Você considera importante estudar em escolas regulares? Por quê?
- 13 – Você acha que o ensino da escola regular é suficiente para você ou você precisa do ensino complementar do Instituto dos Cegos? Por quê?
- 14 – Como você analisa o processo de inclusão. Ela está, de fato, acontecendo?
- 15 – Como é você na aula de Língua Inglesa?