



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO
ALUNO CEGO NO NÍVEL FUNDAMENTAL

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO
ALUNO CEGO NO NÍVEL FUNDAMENTAL**

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Cunha, Marleide dos Santos

C972e Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do
aluno cego no nível fundamental / Marleide dos Santos Cunha ;
orientador Verônica dos Reis Mariano Souza. – São Cristóvão,
2015.

173 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2015.

1. Educação inclusiva. 2. Cegos – Educação. 3. Língua
portuguesa (Ensino fundamental). 4. Ensino fundamental. I.
Souza, Verônica dos Reis Mariano, orient. II. Título.

CDU 376-056.262:811.134.3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA

**"ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NO NÍVEL FUNDAMENTAL"**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 03. 03. 2015

Verônica dos Reis Mariano Souza

Prof.^a Dr.^a Verônica dos Reis Mariano Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Rita de Cácia S. Souza

Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Raquel Meister Ko Freitag

Prof.^a Dr.^a Raquel Meister Ko Freitag
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

José Ricardo C. da Silva

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Nelma de Cássia S. S. Galvão

Prof.^a Dr.^a Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade Federal da Bahia/UFBA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2015**

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marileide e Nivaldo, por serem únicos.

À minha avó materna Marcionília de Jesus (in memoriam), pessoa cega com a qual convivi desde a minha infância.

Ao meu irmão Nadson (in memoriam), criança com paralisia infantil que marcou a minha vida.

A Sueli, minha irmã caçula, pessoa com baixa visão que tanto me ensina o valor da vida.

A todas as pessoas cegas, luzes para meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a vida e me permitir fazer escolhas.

Aos meus pais, Marileide e Nivaldo, por terem sido instrumentos de Deus ao me trazerem ao mundo, educando-me por toda a vida e fortalecendo-me nesta árdua caminhada. Serei eternamente grata pelo apoio incondicional, meus queridos e amados pais.

À minha irmã Maria do Carmo e seu esposo Eraldo. Vocês sempre me disseram palavras de incentivo. Obrigada pelo apoio nos momentos mais difíceis, minha querida irmã.

À minha irmã Sueli, que sempre esteve ao meu lado. Suas lutas silenciosas são fontes de inspiração para mim. Obrigada por você existir, querida irmãzinha.

Ao primo Beto, pelo auxílio no trabalho com as fotos da pesquisa de campo.

À professora doutora Verônica dos Reis Mariano Souza, orientadora, pela segurança que me transmite e pela paciência na orientação. Obrigada por suas preciosas contribuições neste estudo!

À professora doutora Rita de Cácia Santos Souza, coorientadora, pelo incentivo na minha trajetória acadêmica. Obrigada por suas preciosas contribuições neste estudo e na minha vida.

À professora doutora Nelma Galvão, professor doutor Ricardo Carvalho, professora doutora Raquel Meister, a professora doutora Clarissa Carvalho, ao professor doutor Luiz Eduardo Oliveira, pelas importantes avaliações e contribuições.

À professora doutora Christianne Gally, pessoa-luz que me presenteou com as palavras certas nas horas certas. A distância não te impediu de estar presente na minha caminhada.

À professora Josimary, pela sensibilidade ao meu estudo. Saiba que suas contribuições enriqueceram e muito o meu olhar de pesquisadora.

Às professoras Joana D'arc, Joanita, Cláudia e Sandra, e ao mediador da aula de leitura, Robson, pelas contribuições nesta pesquisa.

À escola pública estadual na qual fiz a pesquisa de campo. Agradeço ao porteiro, Sr. Amilton, às secretárias, coordenadoras, à diretora, professores, aos colaboradores, a Wellington o auxiliar da sala de material em Braille, entre outros. Obrigada a todos!

À instituição do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual. Obrigada por permitir o acesso à pesquisa.

A Leiliane e Claudiana, pelas preciosas contribuições. Aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola pública na qual fiz a pesquisa de campo em 2013, pela colaboração.

Aos alunos da aula de leitura da instituição do AEE para pessoas com deficiência visual, pela importante convivência.

Aos alunos, ex-alunos e visitantes da aula de Português da Associação dos Deficientes Visuais de Sergipe (ADEVISE): Sueli, Adriano (esposo da mana Sueli), Messias, Ivonete, Camila, Joedna, Roque, Rosivânia, Rita, Etevaldo, Edvaldo, Roberto, Gledson, Aleanderson, Niceu, Isis, Carlinhos, José, Joelice, Jorge...

À ADEVISE, por permitir que, durante o meu mestrado, eu fosse professora voluntária de pessoas com deficiência visual e colocasse em prática meus conhecimentos.

À FAPITEC, por financiar esta pesquisa durante os sete últimos meses do mestrado. Obrigada pelo importante apoio!

Aos professores do PPGED, que muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus colegas do mestrado. Quanto aprendizado nestes dois anos! Obrigada por ter conhecido cada um(a) de vocês. Em especial, Adriana Novais, Carlos Júnior, Aline Miguel, Maria José, Valéria, Catharine, Leonice, Diana...

Aos secretários do PPGED, pela constante atenção em me atender. Em especial, Eanes, Guilherme e Graciele.

Aos colaboradores e funcionários da biblioteca da UFS, pela disposição em ajudar.

Aos membros do NUPIEPED, pela parceria na caminhada e pela luta na inclusão escolar da pessoa com deficiência. De modo particular, a amiga Micheline, pela disposição em ajudar no meu cadastro no Comitê de Ética e Pesquisa (Plataforma Brasil) e a professora doutora Isa Regina por sempre me dar a oportunidade de socializar os meus conhecimentos em suas aulas de Educação Inclusiva, no campus da UFS/Itabaiana.

À professora doutora Nanci Mitsumori pelo incentivo e apoio.

A todas as amigas e amigos de grupo do Colégio Costa e Silva, pelo imenso carinho e amizade.

A todos os alunos e alunas que passaram, passam e passarão na minha vida de professora. Vocês são a razão do meu exercício profissional!

Às escolas nas quais exerci minha profissão, especialmente ao Colégio Estadual Elísio Carmelo, e às futuras instituições que me acolherão como professora, em especial as

Faculdades Integradas de Sergipe (Fise), na pessoa da professora Adélia. Agradeço pela oportunidade da experiência profissional!

Enfim, agradeço a todos os familiares, amigos, amigas, colegas de profissão, pessoas próximas e distantes. Ou seja, a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu enxergasse uma luz no fim do túnel e perseguisse este sonho que agora se concretiza. Sintam-se reconhecidos!

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de alfabetização e no 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como campo empírico uma instituição que proporciona Atendimento Educacional Especializado a pessoas com deficiência visual em Sergipe e uma sala de aula do ensino regular com alunos cegos incluídos, em uma escola pública da cidade de Aracaju. Desse modo, visando atuar em uma lacuna de pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa à pessoa com cegueira na capital do estado de Sergipe, utilizamos o método de estudo de caso com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, observações assistemáticas e sistemáticas, revisão bibliográfica e análises documentais. Os resultados possibilitam-nos dizer que o ensino da Língua Portuguesa nas turmas analisadas é desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita. Os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) nas duas turmas praticamente não são explorados. Ainda que já existam, nos currículos de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia, disciplinas que contemplam o conteúdo básico legalmente exigido para a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, ainda assim os docentes consideram-se despreparados para dar aulas a alunos com deficiência. Nota-se uma total dependência em relação ao auxílio que o aluno recebe no Atendimento Educacional Especializado, visto que são esses professores especialistas que normalmente participam de cursos de atualizações de conteúdos na área da inclusão. Por outro lado, os professores da sala de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado em nenhum momento trabalham de modo articulado. Diante disso, o estudo aponta a realidade encontrada e fortalece a esperança de estarmos avançando na busca por estratégias de ensino que contemplem as necessidades do aluno cego, em uma escola que almeja a eficácia da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação de cegos. Educação Inclusiva. Ensino Fundamental. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The general purpose of this research was to analyze the Portuguese language teaching in a literacy class and in the 8th year of an elementary school, having, as empirical field, an institution that provides Specialized Educational Assistance for visually impaired people in Sergipe and a regular classroom with blind students included, in a public school in Aracaju. Thus, in order to fill a lack of research about Portuguese language teaching of to people with blindness in the capital of Sergipe, we used the qualitative case study methodology. Data collection instruments were semi-structured interviews, unsystematic and systematic observations, literature review and document analysis. The results allow us to say that Portuguese language teaching in the observed classes is disconnected from the social uses of reading and writing. Resources of Assistive Technology (AT) in the two classes are barely explored. Even considering that, in undergraduate curricula of Letters/Portuguese and Pedagogy courses, there are subjects that address the basic contents legally required to train teachers in the perspective of inclusive education, the educators still consider themselves unprepared to teach students with disabilities. It shows a total dependence on the help that students receive from the Specialized Educational Assistance, since the experts teachers of this service are usually trained in content updates courses about inclusion. On the other hand, regular Portuguese teachers and the ones of the Specialized Educational Assistance are not used to work cooperatively. Finally, this study points out the reality found and strengthens the hope we are advancing in the search for teaching strategies that address the needs of blind students in a school that aims at the effectiveness of inclusive education.

Keywords: Blind Education. Elementary school. Inclusive Education. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Instituições e classes investigadas na pesquisa de campo.....	26
Figura 2	Alfabeto Braille.....	46
Figura 3	Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência visual.....	51
Figura 4	Aluno cego sendo alfabetizado na instituição do AEE.....	90
Figura 5	Aula de alfabetização de um aluno cego (1)	91
Figura 6	Aula de alfabetização de um aluno cego (2)	92
Figura 7	Sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento AEE na escola).....	97
Figura 8	Professora de Língua Portuguesa ministrando aula no 8º ano.....	108
Figura 9	Sala de aula do 8º ano.....	111

Quadro 1	Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS).....	15
Quadro 2	Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFS) que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência.....	16
Quadro 3	Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (NPGCIMA/UFS) que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência.....	17
Quadro 4	Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência.....	18
Quadro 5	Dados das matrizes curriculares de cursos presenciais de Letras do estado de Sergipe.....	78
Quadro 6	Dados das matrizes curriculares de cursos presenciais de Pedagogia do estado de Sergipe.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEWISE	Associação dos Deficientes Visuais de Sergipe
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ENEL	Encontro Nacional dos Estudantes de Letras
FAPITEC	Fundação de Apoio à Pesquisa e a Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
GEPED	Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NPGCIMA	Núcleo de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
NUPIEPED	Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência
NPGL	Núcleo de Pós-Graduação em Letras
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAME	Serviço de Assistência à Mendicância
TAs	Tecnologias Assistivas
UnB	Universidade de Brasília
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO I - A EDUCAÇÃO, A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	28
1.1 Considerações sobre a pessoa com deficiência e a educação.....	35
1.2 Breves considerações sobre aspectos da deficiência visual e o cego.....	42
SEÇÃO II - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
2.1 O ensino da Língua Portuguesa: a alfabetização e os recursos didáticos da educação do cego.....	45
2.2 Ensino e aprendizagem na prática da educação inclusiva.....	62
2.3 A escola, a educação inclusiva e a formação docente.....	67
2.4 Matrizes curriculares das licenciaturas em Letras e Pedagogia em Sergipe: há enfoque na inclusão escolar?.....	75
2.5 Breves considerações sobre o ensinar, o aprender e as culturas digitais.....	82
SEÇÃO III – PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS.....	89
3.1 Um olhar sobre as aulas de alfabetização do aluno cego na instituição do AEE para pessoas com deficiência visual.....	89
3.2 Recursos didáticos e formação do professor da instituição para o AEE para pessoas com deficiência visual.....	94
3.3 A pesquisa na escola estadual de Ensino Fundamental.....	97
3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado na escola estadual de Ensino Fundamental.....	97
3.3.2 O ensino de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental.....	101
3.3.3 Descrevendo algumas aulas de Língua Portuguesa na escola estadual de ensino fundamental	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	134
ANEXOS.....	164

INTRODUÇÃO

Este estudo traz uma abordagem sobre o ensino atual da Língua Portuguesa quando ministrado em sala de aula com presença de alunos cegos¹. Nesse sentido, a linguagem padrão ensinada na escola perpassa as competências linguística e discursiva do aluno, buscando difundir caminhos do uso da língua por meio das habilidades básicas de ler, falar, ouvir e escrever. No entanto, a escola ainda insiste em apresentar a gramática normativa, com regras que precisam ser seguidas, como instrumento principal para o ensino da Língua Portuguesa, desconsiderando o uso do texto na aprendizagem e a interação em sala de aula.

Nesse contexto, o despertar para o tema aconteceu em 2006, durante a graduação no curso de Letras da Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju, no estado de Sergipe. Nesse mesmo ano, fui à Universidade de Brasília (UnB) para participar do Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL). Ao assistir a uma palestra sobre a deficiência visual, ministrada por uma professora universitária cega da UnB, eu me encantei com a temática, considerando que tive e tenho, na minha família, pessoas com cegueira e também com baixa visão.

Ao retornar a Aracaju, cursei a disciplina Pesquisa II, cujo requisito para aprovação exigia do discente a elaboração de um projeto de pesquisa, que ao final geraria um artigo científico. Sugeri ao professor e aos colegas que meu grupo pesquisasse sobre a educação da pessoa com deficiência visual, mesmo sendo um campo de estudo do qual eu não tinha quase nenhum conhecimento científico. E assim fizemos. No ano de 2007, participei do Programa Voluntário de Iniciação Científica com o estudo intitulado “O espaço da Inclusão - A importância da sala de Recursos Pedagógicos para a inclusão de alunos com deficiência visual”. Minha intenção era continuar a pesquisa sobre a educação inclusiva e a educação da pessoa com deficiência visual. Sem dúvida, a atividade da iniciação científica foi uma experiência ímpar, na qual tive meus primeiros contatos com as leituras específicas da área da educação especial e inclusiva, tanto quanto com textos que tratavam da área da pesquisa científica.

1 Na deficiência visual, consideramos a dicotomia cegueira e baixa visão. A cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz (BRASIL, MEC, 2005). Já a baixa visão ocorre em pessoas que utilizam seu pequeno potencial visual para explorar o ambiente, conhecer o mundo e aprender a ler ou escrever. (BRASIL, MEC, 2004). Neste estudo, adotaremos o termo “cego”, pois limitamos a pesquisa apenas à pessoa cega.

Publiquei vários textos na área da educação inclusiva, da deficiência visual e na área de Letras. Participei de encontros, congressos e seminários, tudo na busca incessante de construir uma temática interessante para prosseguir com a pesquisa de iniciação científica. Durante a graduação, participei do Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Educação, Arte e Diversidade (GEPED/UNIT). Após aquele período, ingressei no Núcleo de Pesquisas em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED/UFS), no qual permaneço.

Neste sentido, ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, houve a necessidade de buscar estudos anteriores que envolvessem o ensino de Língua Portuguesa e a inclusão do aluno com cegueira. No acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), encontramos 308 dissertações e 16 teses, no período de 1995 ao início do segundo semestre de 2014. Constatamos, por meio da leitura dos títulos dos estudos, que não há pesquisas que foquem o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do aluno com cegueira. Encontramos, porém, alguns estudos que tratam de assuntos relacionados à Língua Portuguesa, e alguns outros cujos autores debruçaram-se sobre a temática da educação especial ou da educação inclusiva. Tais títulos encontram-se no quadro a seguir, na ordem em que foram registrados no documento fornecido pela secretaria do Programa:

Quadro 1 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) - Período: 1999 a 2014

	Título da dissertação	Autor	Ano
1	Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas	Rita de Cácia Santos Souza	2000
2	Vivência e Inclusão	Verônica dos Reis Mariano Souza	2000
3	Educação Sexual de deficientes mentais: experiências de professores do Ensino Fundamental em Aracaju	Marcos Ribeiro de Melo	2004
4	A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas	Josilene Souza Lima Barbosa	2011
5	Educação e acessibilidade: um estudo sobre estudantes com deficiência em Universidade Pública do estado de Sergipe	Flávia Augusta Santos de Melo	2011
6	Acessibilidade da Pessoa com Deficiência Física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor	Antônio Carlos Nogueira Santos	2012

	José Alísio de Campos. São Cristóvão		
7	O processo educacional do cego em Aracaju (1950 – 1970)	Patrícia Matos Souza Nunes	2013
8	A dança das mãos na significação da História: a Língua Brasileira de Sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracaju / Sergipe (1962 – 2002)	Margarida Maria Teles	2013
9	As práticas de atendimento do Centro de Reabilitação Ninota Garcia: medicina e educação	Iadrelhe Souza de Oliveira	2014
10	O uso de tecnologias assistivas no acesso à Web por alunos com deficiência visual da UFS	Alberto Dantas de Souza	2014
11	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama	Juliana Alcântara	2014

Fonte: Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS e portal virtual do programa: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas>. Acesso em: 25 mai. 2014 e 28 set. 2014

Conforme podemos constatar no Quadro 1, não há no PPGED/UFS, até o momento, pesquisas que tratem da educação da pessoa com cegueira em conjunto com o ensino da Língua Portuguesa.

Já no site do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe, entre dissertações cadastradas e defendidas a partir do ano 2010, há três que tratam da pessoa com deficiência:

Quadro 2 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Letras (UFS) que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência - Período: 2010 a 2014

	Título da dissertação	Autor	Ano
1	Procedimentos e recursos de coesão na produção escrita de surdos: estratégias de construção de sentidos	Mônica de Góis Silva Barbosa	2011
2	Polidez e Inclusão: o ser e o parecer no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola	Jorge Henrique Vieira Santos	2012
3	De frente com a prática do ensino de Português para surdos: estudo de caso	Alzenira Aquino de Oliveira	2013

Fonte: Homepage do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas>. Acesso em: 25 mai 2014

Podemos observar que, nesses estudos defendidos pelo NPGL/UFS, apenas a área da surdez foi contemplada.

Ainda, citamos o Núcleo de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da UFS (NPGCIMA), no qual encontramos sete dissertações cadastradas e defendidas com a temática da pessoa com deficiência, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (NPGCIMA/UFS) que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência - Período: 2010 a 2014

	Título da dissertação	Autor	Ano
1	Intervenções de um Professor de Matemática Cego	Enio Gomes Araújo	2011
2	Atendimento Educacional a Alunos com Talento Matemático e sua Influência no Desempenho Escolar	Micheline Idalga de Brito Simplicio	2013
3	Tecnologia Assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência	Renata Beatriz Souza Prado	2013
4	Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual	Tatiane Santos Silva	2014
5	A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe	Priscila Dantas Fernandes	2014
6	O ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema Signwriting (Libras-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos	Edivaldo da Silva Costa	2014
7	As disciplinas de exatas e o processo de ensino para alunos com deficiência visual na Universidade Federal de Sergipe	Flávio Correia Santos	2014

Fonte: Portal virtual do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da UFS (NPGCIMA): <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas>. Acesso em: 25 mai 2014

Constatamos que, nos sete estudos defendidos no NPGCIMA, a área da deficiência visual é contemplada, porém não há estudos que relacionem a temática da cegueira com a área de Língua Portuguesa. Também analisamos os sites de outros programas de pós-graduação da

UFS, entre eles os de Serviço Social, Educação Física, Geografia e História, e também não localizamos estudos com a temática aqui abordada. O site do Núcleo de Pós-Graduação em História não apresenta o banco de dados das dissertações defendidas; e o Programa de Pós-Graduação em Sociologia informou que não mantém listas de dissertações defendidas, apenas entregam os estudos à Biblioteca Central da UFS.

Prosseguimos a busca por dados na Universidade Tiradentes, instituição particular de Ensino Superior localizada em Aracaju. Segundo informações do site dessa universidade, na seção de pós-graduação, também não há, no período disponível para consulta (2010 a 2013), estudos sobre a pessoa com deficiência que foquem o ensino de Língua Portuguesa. Citamos, então, os títulos localizados:

Quadro 4 – Dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes que abordam a temática da Educação da Pessoa com Deficiência - Período: 2010 a 2013

	Título da dissertação	Autor	Ano
1	A formação e atuação do tradutor intérprete em sala de aula	Alda Valéria Pinto Freire	2013
2	Estudos sobre a inclusão social e educacional do surdo por meio do Facebook	Soraya Cristina Pacheco de Meneses	2013

Fonte: Portal virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes Disponível em: <http://pped.unit.br/pesquisa/dissertacoes>. Acesso em: 25 mai. 2014

Já no site do Domínio Público, que é relacionado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos, entre teses e dissertações que tratam da inclusão do aluno com deficiência visual ou do ensino de Língua Portuguesa, quarenta e quatro estudos, que em algum aspecto, interessam a esta pesquisa. No entanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa que discutisse o tema específico abordado neste estudo.

Desse modo, constatamos a relevância desta pesquisa, e em vista disso, apresentaremos suas questões norteadoras e objetivos.

Objetivo Geral:

- Analisar o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de alfabetização e em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, visando à educação do aluno cego.

Objetivos Específicos:

- Analisar a metodologia de ensino de Língua Portuguesa na alfabetização do cego e em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.
- Identificar se, nas aulas de Língua Portuguesa, há a adequação do material didático para o aluno cego, visando à acessibilidade pedagógica e à aprendizagem.
- Analisar a contribuição do serviço de Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos nas aulas de Língua Portuguesa da alfabetização e do 8º ano do Ensino Fundamental.
- Verificar se nas matrizes curriculares do curso de Letras/Português e Pedagogia existem disciplinas que estudam a inclusão das pessoas com deficiência.

Questões norteadoras:

- Como ocorre o ensino de Língua Portuguesa na alfabetização e na sala de aula do 8º ano com a presença de alunos cegos?
- Como o professor da alfabetização e o do 8º ano ensina a Língua Portuguesa aos alunos cegos?
- Nas matrizes curriculares dos cursos em questão existem disciplinas voltadas para a educação da pessoa com deficiência?

Historicamente, a educação no Brasil vem percorrendo caminhos árduos na tentativa de dar oportunidades às pessoas com deficiência, as quais um dia foram totalmente rejeitadas pela sociedade por serem vistas como incapazes. Na atualidade, a inclusão escolar ainda acontece de maneira tímida, embora haja inúmeras leis que buscam incluir a pessoa com deficiência na escola. Este dispositivo de criar documentos que assegurem a inclusão é válido, mas é na prática que o ensino e a aprendizagem concretizam-se.

A escola inclusiva fortalece a proposta de uma educação para todos aqueles que estão matriculados, e não apenas para alunos que aparentam melhores condições de aprender. Dessa

forma, o ensino, a formação docente e a adequação do material didático tornam-se muito importantes no processo de ensino e aprendizagem na escola, de modo que se faz necessário acompanhar a realidade por meio de pesquisas e registro dos dados, para que as produções científicas caminhem juntas com o real processo de inclusão escolar. Nesse contexto, apresentamos a seguir os aspectos metodológicos deste estudo.

Aspectos Metodológicos

A pesquisa referente a este estudo foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe e foi aprovada conforme protocolo CAAE 17538013.0.0000.5546.

Realizamos um estudo de caso e segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma investigação empírica que trata de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A abordagem escolhida foi a qualitativa, a qual “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 18). Os procedimentos metodológicos deste estudo foram baseados ainda nos conceitos de Richardson (2009, p. 22), que afirma que “a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método, mas também são regras estabelecidas para o método científico”. Já o método “é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado” (RICHARDSON, 2009, p. 21). Diante disso, este estudo sustenta-se no método da Fenomenologia.

Embora tenha se consolidado no início deste século, a Fenomenologia, na sua história, se inaugura através dos trabalhos de Husserl no século passado. (...) Através das ideias de Husserl, o método fenomenológico propõe a apreensão da realidade através de uma “volta às coisas mesmas”, respondendo a outro princípio, o da intencionalidade. (...) Mas para alcançar o mundo-vivido, a essência do fenômeno, é preciso um distanciamento de tudo que existe *a priori*, alcançado através da redução fenomenológica. Segundo Forghieri (1993), a redução fenomenológica consistiria num retorno ao mundo-vivido. Colocar em suspenso os conhecimentos, ideias, teorias e preconceitos, retornando, assim, à experiência do sujeito, visando alcançar a essência do conhecimento. De acordo com essa perspectiva, através da redução fenomenológica é possível captar o sentido e o

significado que as experiências vividas possuem para as pessoas no seu viver. E está claro que nesse processo encontra-se implicada a presença do pesquisador, a sua vivência. (DUTRA, 2002, p. 376)

Esse processo da Fenomenologia faz-nos utilizar da própria realidade vivenciada, na escola, nas aulas e nas experiências da sala de aula, para explicar esse mesmo contexto, ou seja, seria a “volta às coisas mesmas” citada por Dutra (2002). Ainda,

as pesquisas com enfoque fenomenológico constituem-se, pois, como etapas de compreensão e interpretação do fenômeno – que poderá ser retomado e visto sob nova interpretação. Isso diz respeito ao inacabamento da fenomenologia – recomençar incessante de um enfoque que recusa cristalizações em sistemas acabados e fechados. Esta característica da Pesquisa Fenomenológica – de apresentar-se como interpretação aberta e outras interpretações – tem sido criticada por pesquisadores empiristas, considerando essa Pesquisa como trabalho não concluído, ou ainda por se completar. Do ponto de vista dos fenomenólogos, o inacabamento não constitui sinal de fracasso ou indefinição, mas sim uma maneira da fenomenologia mostrar-se em sua verdadeira tarefa e fertilidade. Nessa ação sem fechamentos ou sistemas acabados, o Pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo interrogando-o. (MASINI, 2004, p. 66).

Assim, ficam consideradas as percepções da pesquisadora e as contribuições dos envolvidos neste estudo de caso. Além disso, no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com cegueira, há fatores que são determinantes, como a contribuição do próprio aluno no desenvolvimento do seu aprendizado, tanto quanto da família, e ainda a importante participação do docente e da escola como propiciadores de um ambiente que favoreça o diálogo e a mediação do conhecimento.

Campo Empírico

O campo empírico foi uma sala das primeiras séries de alfabetização de cegos em uma instituição municipal que funciona em Aracaju para Atendimento Educacional Especializado da pessoa com deficiência visual. Incluímos ainda a sala de aula de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Aracaju, pertencente à rede estadual de Sergipe, considerando que nela havia duas alunas cegas matriculadas.

Foram resguardados os nomes dos participantes e o nome das instituições de ensino envolvidas. A escola investigada neste estudo foi selecionada por ser a única escola pública estadual de Aracaju que possui uma Sala de Recursos Multifuncionais para o aluno com deficiência visual, que é a própria sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outra razão foi o desejo de a autora dar continuidade à pesquisa realizada nessa mesma instituição em seu período de iniciação científica.

A instituição municipal que funciona para Atendimento Educacional Especializado da pessoa com deficiência visual em Aracaju, conforme consulta ao histórico desse órgão, foi inaugurada em 12 de novembro de 1998.

É uma unidade didática de ensino e objetiva garantir aos usuários cegos e de baixa visão o acesso aos recursos específicos, necessários a seu atendimento educacional, priorizando o ensino fundamental da rede pública; porém, atende também a educação infantil e o ensino médio; ainda, o atendimento tecnológico, educação superior e com as instituições privadas é realizada parceria. Essa instituição conta com uma equipe de profissionais especializados na área da deficiência visual, com atendimento nas faixas etárias de 01 a 80 anos. São oferecidas diversas atividades, como: Técnica do uso do Sorobã (cálculo matemático); Orientação e Mobilidade (técnicas de uso da bengala); Leitura e Escrita do Sistema Braille; Aulas de música; Aulas de Educação Física Adaptada; Oficina de Arte; Grupo de Leitura e Debate; Treinamento Visual (baixa visão); Avaliação pedagógica; campo de pesquisa para a universidade; aula de Informática; entre outras. (HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO DO AEE EM ARACAJU)

Já a escola pública do Ensino Fundamental escolhida para a pesquisa de campo teve, em 2013, 580 alunos matriculados, dos quais 20 com deficiência visual, entre cegos e indivíduos com baixa visão. Segundo dados dos diários de classe da Sala de Recursos Multifuncionais nesse mesmo ano, no horário da manhã tinham sido matriculados oito alunos com deficiência visual e, no horário da tarde, doze alunos. Os alunos regularmente matriculados no turno da manhã frequentavam a sala de recursos no horário da tarde, e vice-versa. Contudo, para todo e qualquer suporte de que os alunos precisavam durante o horário das aulas regulares, eles procuravam o apoio pedagógico especializado, principalmente no período de realização das avaliações.

Observamos que a escola possui, além das 13 salas de aulas do ensino regular, dois banheiros ao lado da Sala de Recursos Multifuncionais exclusivamente para os alunos com deficiência, e uma sala de Impressão Braille com um prestador de serviço cego contratado

para atender à demanda de produção de material em Braille – embora, por problemas técnicos das impressoras, esse serviço não viesse acontecendo. Há também uma sala de informática com 15 computadores, dos quais 11 estavam funcionando, uma sala de leitura, que também funciona como biblioteca, sala da direção com um banheiro, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores com um computador funcionando, sala do Comitê Pedagógico, um espaço cultural, secretaria com banheiro, uma quadra de esportes descoberta e dois banheiros para estudantes, sendo um feminino e um masculino. Além disso, há refeitório, cozinha, almoxarifado, pátio, cantina, e um espaço para os alunos realizarem o lanche. A escola conta ainda com vários espaços de convivência.

A escola localizava-se em um bairro de classe média e classe média baixa, muito embora os alunos matriculados, em sua maioria, sejam oriundos de bairros populares de Aracaju e, inclusive as alunas cegas, utilizem o transporte escolar para ir às aulas e voltar.

A escola oferecia merenda escolar diariamente e disponibilizava almoço para todos os alunos que desejassem permanecer no contraturno para desfrutar do suporte pedagógico da Sala de Recursos Multifuncionais.

Integrantes da Pesquisa

Ensinar a Língua Portuguesa significa aprendizagem da leitura e da escrita. A criança entra em contato com ato de ler e escrever nos primeiros anos de vida. Ela aprende a língua oral de modo contextualizado, e é coerente que ela na escola aprenda a língua escrita também de acordo com seus usos sociais, daí, a importância dos textos.

Por isso, escolhemos observar as aulas de uma professora que alfabetizava um aluno cego na instituição que presta Atendimento Educacional Especializado em Aracaju, e acompanhar as ações de uma professora que ministrava aulas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da mesma cidade, para percebermos como vinha ocorrendo a escolarização inicial do aluno cego e como se encontrava esse processo educacional em uma das etapas finais do Ensino Fundamental. Naquela mesma instituição de AEE para pessoas com deficiência visual, em entrevista aberta, dialogamos com uma professora da alfabetização; com a diretora, optamos por uma entrevista semiestruturada. Os demais integrantes foram: a professora de Língua Portuguesa da turma do 8º ano do Ensino Fundamental da escola citada, uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (que

funcionava como AEE) e, no intuito de enriquecer os dados coletados e confrontar informações, dialogamos com a diretora da escola. Ao todo foram entrevistadas cinco profissionais da educação.

Coleta de Dados

Como instrumentos de coleta de dados, tivemos entrevistas semiestruturadas, outras abertas, observações assistemáticas e sistemáticas, materiais da sala de aula, documentos, fotos e matrizes curriculares.

Já no desenvolvimento da pesquisa, inicialmente utilizamos a observação assistemática e, em seguida, a observação sistemática. Conforme descrito por Richardson (2009, p. 261) a primeira indica que a tarefa de observar será mais livre, sem fichas ou listas de registro, embora tenha de cumprir as recomendações do plano de observação que deve estar determinado pelos objetivos da pesquisa. Já a segunda sugere uma estrutura determinada onde se anotam os fatos ocorridos e sua frequência.

Também foi feita a consulta ao diário de classe, tanto de Língua Portuguesa quanto da Sala de Recursos Multifuncionais, referente ao ano de 2013. Verificamos os conteúdos abordados, registramos fotos das aulas e de atividades na Sala de Recursos Multifuncionais, percebendo a rotina diária naquele ambiente. Fizemos também entrevistas semiestruturadas utilizando um gravador portátil, mediante leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se encontra nos Apêndices VII e VII-A deste estudo; os roteiros das entrevistas também constam no apêndice. As perguntas das entrevistas tiveram como critérios de elaboração os objetivos e as questões norteadoras do estudo de caso.

Na sala de Atendimento Educacional Especializado da escola, no ano de 2013, estiveram matriculados oito alunos no turno matutino. Já no turno da tarde havia doze alunos registrados no diário de classe, incluindo as alunas cegas Flor e Pérola, participantes desta pesquisa. Após análise dos diários da Sala de Recursos Multifuncionais, transcrevemos os assuntos mais trabalhados naquele espaço, a saber: transcrição Braille, leitura Braille, orientação e mobilidade, produção de texto Braille, aprender o alfabeto Braille, produção de textos ampliados, transcrição tinta / Braille, leitura oral história, leitura Braille, transcrição

avaliação, datilografia Braille, percepção ambiente, leitura de textos, Dosvox, substantivos primitivos, Braille, trabalho titã Braille, textos contextualizados, avaliação ampliada, Dosvox.

Quanto aos recursos pedagógicos existentes na sala do AEE da escola do ensino fundamental, encontramos notebooks, um computador instalado com internet e o sistema Dosvox, material adaptado em alto-relevo para as disciplinas de Geografia, Biologia e Matemática, máquinas perkins (máquinas Braille), regletes, punção e diversos livros em Braille. No entanto, a maioria dos livros era utilizada apenas para pesquisa, pois quase não havia exemplares em Braille correspondentes aos utilizados em sala de aula pelos professores.

Além dessas observações, em entrevista aberta, dialogamos, na instituição de AEE para cegos, com uma professora da alfabetização do aluno cego e com a diretora, segundo o roteiro de entrevista que também se encontra no apêndice deste trabalho.

Também, fizemos um levantamento e análise de dados coletados nas matrizes curriculares dos cursos presenciais de Licenciatura em Letras e Pedagogia do estado de Sergipe, buscando explicitar dados sobre a formação docente, na perspectiva da inclusão escolar. O critério de escolha das matrizes de Letras foi apenas ter incluído o curso Português, com ou sem uma segunda língua.

Para esta análise, entre públicas e privadas, registramos sete instituições que ofertam o curso de licenciatura em Letras e doze matrizes curriculares; e oito instituições que disponibilizam o curso de Pedagogia, sendo nove matrizes curriculares. Tudo isso tendo em vista a necessidade de delimitar a pesquisa e a temática estudada. Considerando também, a formação inicial da autora deste estudo, em Letras/Português, optou-se pelo estudo envolvendo a Língua Portuguesa na perspectiva de contribuir para os avanços profissionais e de pesquisa nessa área de estudo no estado de Sergipe.

Após a coleta, fizemos o tabelamento, sistematização e análise dos dados, o que nos deu o resultado de que ainda é muito tímida a inserção de disciplinas que tratem da inclusão escolar da pessoa com deficiência nas matrizes curriculares de Letras/Português, prevalecendo, em sua maioria, apenas a oferta do curso de Libras. Já no curso de Licenciatura em Pedagogia, a grande maioria das instituições já ofertam tanto a disciplina de Libras, que segue o cumprimento das leis vigentes, mas também disponibilizam disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva.

Sistematização e Análise dos Dados

Na coleta de dados, obtivemos uma grande quantidade de informações, que foram ordenadas, catalogadas e organizadas. Em seguida, selecionadas com base nos objetivos e questionamentos da pesquisa; também, analisadas e interpretadas com base nos teóricos selecionados e que contribuíram para a sustentação científica deste estudo.

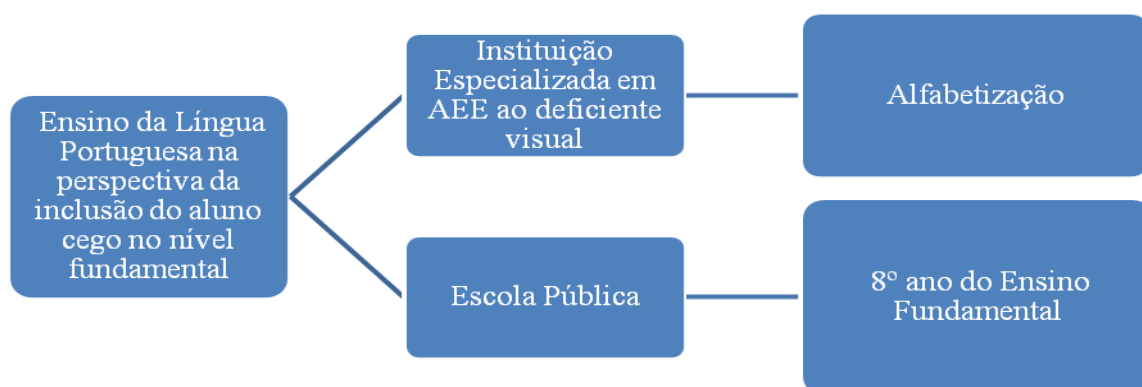
Na análise, selecionamos os principais pontos observados nas transcrições das entrevistas e na coleta de dados. Fizemos o cruzamento de informações e fundamentamos teoricamente os aspectos importantes identificados nesses dados.

Após os passos já descritos, iniciamos a escrita do texto. Para tanto, o estudo foi estruturado nesta introdução e em mais três seções. O primeiro apresenta um breve apanhado sobre importantes aspectos históricos da educação no Brasil e em Sergipe. Abordamos também a pessoa com deficiência nesse contexto e citamos algumas patologias da deficiência visual.

No segundo capítulo, tratamos sobre a educação, a educação inclusiva e o ensino de Língua Portuguesa, incluindo escritos sobre alfabetização. Neste item, apresentamos também algumas considerações sobre a questão atual das culturas digitais e a escola. Ainda, realizamos uma análise das grades curriculares das licenciaturas de Letras/Português em cursos presenciais do estado de Sergipe, com um olhar voltado para a educação inclusiva.

Já a terceira seção ficou assim esquematizada:

Figura 1 – Instituições e classes investigadas na pesquisa de campo



Elaboração própria

Nessa terceira e última seção, tratamos sobre a pesquisa de campo, ou seja, da proposta base deste estudo de caso, por meio dos dados coletados nas aulas de Língua Portuguesa da alfabetização do aluno cego na instituição do AEE, das aulas do 8º ano do ensino fundamental, enfatizando também o AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da escola, e as entrevistas com os integrantes da pesquisa, buscando sempre a fundamentação teórica para os aspectos mais relevantes. Em seguida, expõem-se as considerações finais.

SEÇÃO I - A EDUCAÇÃO, A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A DEFICIÊNCIA VISUAL

A trajetória educacional do homem segue caminhos de transformações, nos quais as contribuições dos intelectuais delineiam os períodos pelos quais percorreu a educação. No Brasil, as mudanças foram acontecendo conforme os anseios de estudiosos que se envolveram nesse processo com o desejo de alavancar a cultura e a vida escolar dos brasileiros. São inúmeras as formas de pensar, de modo que a História da Educação no Brasil traz as marcas de quem olhou o país com a perspectiva de mudança.

Nesse sentido, nossa história de educação também é marcada pela presença da pessoa com deficiência, que desde algum tempo passou a ter presença no contexto educacional, acompanhada dos desafios e de possibilidades de ser educada e, assim, ser parte das transformações culturais que o país viveu.

Passamos por verdadeiros embates na nossa cultura, principalmente na nossa língua, uma vez que o Brasil era parte de Portugal e nossa cultura não era propriamente nossa. Com o passar dos tempos, este território foi sofrendo os percalços de buscar uma identidade brasileira em seus mais diversos segmentos.

Diante disso, vivíamos de apropriações portuguesas, inclusive nos modos de fazer educação, pois, com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, era preciso suprir as áreas mais urgentes, e a prioridade foi dada às profissões que trouxessem benefícios imediatos para aquele momento, a exemplo da Medicina, do Direito, da Arquitetura, da Economia, da Agricultura e das Artes. Somente mais tarde se pensou na institucionalização das escolas de primeiras letras. Logo, “o ensino superior permaneceu inteiramente dominado pelo espírito profissional e utilitário. Nenhum esforço real para a criação de uma universidade; nenhuma instituição de cultura e de formação geral” (AZEVEDO, 1996, p. 554).

Contudo, as modificações realizadas pelas Reformas Pombalinas, iniciadas em meados do século XVIII em Portugal, também chegariam ao Brasil. A esperança era promover uma educação laica, pautada na Língua Portuguesa e não mais no Latim, e os objetivos de Portugal iam muito além disso, pois nessa questão da língua havia os interesses econômicos, políticos, culturais e territoriais. Desse modo, Portugal construiu sua identidade em terras alheias, mas nós não éramos Brasil; na verdade, éramos extensão de Portugal.

O antijesuitismo do discurso da legislação pombalina tem um caráter muito mais político e econômico do que ideológico, pois a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações europeias. (OLIVEIRA, 2010, p. 27)

Em razão disso, o importante é tentar compreender a formação de Estado nacional, quando objetivaram dar centralidade a uma língua e assim conceber a ideia de nação. Os jesuítas desempenharam importante papel na educação brasileira, mas a laicização do ensino veio trazer outra vertente na história da educação, quando, por meio da Reforma Pombalina, o ensino da Língua Portuguesa alargou as possibilidades da busca por uma nacionalidade.

Assim, o domínio jesuítico deu-se não apenas na religião, embora eles respeitassem o tupi-guarani e a cultura indígena.

Não foi sem razão, portanto, que o Brasil Colônia não possuiu escolas, salvo aquelas do interior das fazendas jesuítas, nem jornais, nem livros, exceto aqueles destinados ao reforço da fé cristã. Os brasileiros ninavam os seus bebês contando estórias de reinados felizes, velhos reis e belos príncipes, vencendo os infiéis, turcos e sarracenos, para desposar encantadoras princesas (...) Os índios representavam autos de guerra, com textos em latim. O mestiço brasileiro, predominantemente mulato, era estigmatizado como o tipo inferior, donde provém a falta de estima própria dos brasileiros. (BARRETO, 1996, p.23)

Embora a Reforma Pombalina viesse trazer modificações nesse cenário brasileiro, na visão de Nunes (2008, p. 21), o período pombalino trouxe um desmoronamento educacional ao laicizar a estrutura do ensino no mundo português. A reforma deixaria profundas consequências na evolução cultural brasileira, com o rompimento da unidade do ensino humanístico dos jesuítas e a introdução de novas matérias que a Revolução Iluminista do século XVIII tinha como primordiais. Já na visão de Barreto,

a obra de Marquês de Pombal está inserida, assim, no acervo de avanços da história brasileira e seu período de Governo corresponde ao ordenamento das manifestações culturais brasileiras, não apenas pelo papel das arcádias, como cenáculos de poetas, mas pelas discussões políticas que alimentam, no Brasil, a ideia de liberdade. (BARRETO, 1996, p. 62)

Ao longo da história do Brasil e de Sergipe, acontecem diversas tentativas de estruturação da educação, e foi a partir de leis e decretos que caminhos foram sendo estabelecidos para a instrução neste território brasileiro.

Nesse sentido, citamos a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que mandou criar “Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, incluindo entre as matérias ensinadas a Gramática de Língua Nacional”, conforme mencionado por Oliveira (2010, p. 7).

Quando falamos em Reformas Pombalinas no Brasil, citamos o pensamento do estudioso Fernando de Azevedo que:

no seu livro *A Cultura Brasileira* (1971), caracteriza tais reformas como responsáveis pela “destruição pura e simples” do sistema educacional jesuítico. Para o autor, as Reformas Pombalinas teriam sido responsáveis por “meio século de decadência” da educação no Brasil, que se situaria entre o momento da expulsão da Companhia de Jesus por Pombal e o início do nosso processo de independência política e, praticamente, não teriam deixado marcas significativas na posterior evolução do nosso sistema de ensino. (OLIVEIRA, 2010, p. 111)

Podemos dizer que, embora Azevedo (1996) retrate o período pombalino como estratégico para a expulsão dos jesuítas, o discurso de Pombal estava atrelado a questões políticas, econômicas e culturais de Portugal. O período jesuítico é visto pelo autor com muito saudosismo e, por isso, em termos de organização, ele considera que, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, não se conseguiu uma estruturação do ensino no Brasil. Contudo, a contribuição do Marquês de Pombal também não deve ser negada, uma vez que “no caso das reformas pombalinas, o discurso de sua legislação apropria-se da religião para colocá-la a serviço do Estado, da escola e da nação portuguesa” (OLIVEIRA, 2010, p. 45), e o Brasil fazia parte desse contexto.

Ainda, citamos a Lei do Diretório, que se refere ao ensino de línguas e foi expedida em 3 de maio de 1757.

Tal documento foi de fundamental importância para a consolidação da língua portuguesa como Língua Nacional em Portugal e no Brasil, principalmente por consolidar o papel do catecismo como um dispositivo fundamental no processo de escolarização e como método de ensino das primeiras letras (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Além da laicização do ensino e da determinação de matérias que ensinassem a Gramática da Língua Nacional, o período pombalino deixou sua contribuição aos momentos seguintes a serem vividos pela educação brasileira, trazendo impactos e transformações na trajetória educacional do país.

Desse modo, conforme já citamos, a formação cultural no Brasil e em Sergipe foi sendo pautada pela presença da Família Real (1808 – 1889), colocando-se em prática a efetivação de cursos que trouxessem respostas imediatas às necessidades daquele momento. Deu-se, então, prioridade à criação de cursos de Medicina, Direito, Engenharias, Arquitetura e Artes, bem como “era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares” (AZEVEDO, 1996, p. 552).

Assim, “os estudantes no Brasil, como, aliás, em toda parte, vinham da elite da sociedade – do patriarcado rural ou daquela pequena burguesia que procurava ascender às camadas superiores” (AZEVEDO, 1996, p. 562). Ficam em segundo plano os cursos profissionalizantes e a formação que visasse a cursos de humanidades, ou seja, a formação de professores. Não era prioridade ter povo instruído, muito embora, ao longo da história, o próprio Estado tenha começado a sentir a necessidade de contar com pessoas preparadas para melhor servir-lhe.

Em Sergipe, de acordo com a historiadora Nunes (2008), tanto no Império quanto no período republicano, não aconteciam mudanças significativas, ou seja, a vida político-administrativa continuava sendo monopolizada. O projeto de educação do Império foi tendencioso e poderoso, e não deixava saída para nenhum tipo de inovação. Havia coisas que demoravam a chegar a Sergipe, pois, naquela época, a comunicação ainda acontecia de forma tardia, e assim o estado ficou atrasado em relação ao Brasil, pelo menos na Educação da pessoa com deficiência. Contudo, a questão da falta de prédios para as escolas, por exemplo, era um problema nacional, tanto quanto os aspectos do curso secundário e a formação de pessoas para trabalhar na instrução (na educação), entre outras questões.

Já em termos de política educacional, precisamos compreender que, para transformar Sergipe, não necessariamente esperávamos por pessoas que viessem de fora para tentar alavancar a situação do estado. Havia as tentativas locais. Assim, as concepções intelectuais foram surgindo e sendo implementadas no decorrer da História, como ocorria em todo lugar. Contudo, na visão de Souza,

No panorama nacional do século XIX, verifica-se que o processo de escolarização sergipano se mostrou, segundo Nunes (1984), historicamente muito defasado. Apesar disso, a educação em Sergipe, nos anos oitocentos, foi marcada pela criação de uma rede de colégios particulares em várias cidades, portanto, não apenas na capital, laicos e confessionais, verificando-se, ainda, uma boa distribuição de aulas públicas, do ensino elementar. (SOUZA, 2007, p. 113)

A respeito da educação e de suas transformações no Brasil, é necessário entender que a educação não é reino de pureza, ou seja, ela comunga com a política, com a economia e outras áreas; logo, somos contagiados e isso faz parte das relações humanas. Fazer educação é, muitas vezes, envolver-se com o fazer político, pois diante das perdas e ganhos nesse contexto educacional é que podemos perceber as contribuições de pessoas que lançaram seus olhares ao modo de construir a educação no nosso país.

Nesse contexto, apontamos também para a educação da pessoa com deficiência no século XIX:

Os institutos que cuidavam da instrução dos cegos e dos surdos-mudos – criações antes inspiradas num espírito humanitário do que prepostas ao fim de encaminhar à solução dois graves problemas – não passavam de tentativas, quase inoperantes, no seu acanhado círculo de ação; o Instituto de Meninos Cegos, em 1874, não contava senão 35 alunos (23 rapazes e 12 moças) para uma população de mais de 12 mil cegos existentes no Império, segundo a estimativa oficial; e o Instituto de Surdos-Mudos não apresentava, na mesma época, mais de 17 alunos para uma população calculada em 10 mil surdos-mudos. (AZEVEDO, 1996, p. 594)

A partir do contexto da época, ressaltamos que a maioria dos brasileiros era analfabeta, pois, conforme cita Souza (2007, p. 114), “se a escolarização das pessoas normais já era tão baixa, insignificante era a alfabetização das pessoas deficientes”.

Quando falamos em transformações e trajetórias da educação brasileira, incorporamos também o crescimento cultural a que o país era chamado, já que, “segundo a História, à medida que uma sociedade é menos desenvolvida, menores são os investimentos sociais para a educação” (SOUZA, 2013, p. 29). As pessoas com deficiência eram marcadas pelas tentativas de correção da patologia, pois era muito comum classificá-las segundo práticas médicas, mas, no século XIX, a partir da sociedade civil, passou-se a pensar na educação para esses indivíduos. A partir daí, aconteceram sucessivas lutas para que se olhasse as pessoas com deficiência com novas possibilidades de vida.

Associada à Psicologia Social, a Estatística criou tipologias e perfis no campo da saúde, cujos desvios da “normalidade” enquadravam os alunos como deficientes físicos, mentais e emocionais, ou portadores de distúrbio de caráter: os rebeldes, os violentos, os ladrões, os mentirosos, enfim, os sociais e antissociais; no campo da conduta social, os altruístas e os egoístas; no campo da aprendizagem, os de aprendizagem rápida, os de aprendizagem lenta, os aprovados, os repetentes. Esta avaliação, que a aplicação da Estatística e da Psicologia Aplicada à Educação promoveu, quantificava atributos qualitativos, comparando-os, subordinando-os, hierarquizando-os. (NUNES, 2000, p. 352)

Mede-se o grau de maturidade de uma sociedade pela forma como ela trata a pessoa com deficiência, visto que

a história da educação deste país sempre foi seletiva e discriminatória. Seus avanços estiveram sempre atrelados ao desenvolvimento social, político e econômico do país, através do qual o grupo dominante determinava a quem seria dado o direito à educação, cujos avanços sempre foram reflexos das iniciativas e lutas civis em busca de conquistas dos seus direitos, nos quais jogos de interesses estiveram, desde os tempos mais remotos, permeando as questões intrínsecas que regulamentavam e decidiram sobre a educação. (SOUZA, 2013, p. 56)

Para falar da educação no Brasil, é importante refletir sobre o processo histórico, no qual as condições sociais, políticas e econômicas permeavam a vida das pessoas, pois estava marcado, nas entrelinhas da história da educação do país, que os avanços educacionais precisavam acontecer. Foi de forma lenta que se começou a pensar na escola pública, gratuita, obrigatória e para todos. Esse processo diz respeito à caminhada histórica educacional no Brasil, pois não basta pensar em criar escolas, mas dar as possibilidades de matrícula, frequência, ensino, aprendizagem e permanência do aluno.

Nesse contexto, o país tem um histórico de privilégios para aqueles com melhores condições de acesso ao estudo, visto que, assim como os pobres e os negros, as pessoas com deficiência também tiveram uma trajetória de descaso no contexto educacional, considerando-se que eram colocadas à margem, excluídas, renegadas e, portanto, sem direito à cultura. Desse modo, “segregados ou não em estabelecimentos fechados, habitavam o espaço de outra clausura que os saberes técnicos reservaram-lhes” (LOBO, 2008, p. 391). Por isso, afirmamos que, de forma gradativa, as pessoas com deficiência foram ganhando visibilidade na história da educação do país, de maneira que as modalidades de ensino que envolviam as pessoas com

deficiência foram tomando formas diferenciadas ao longo dos tempos. A proposta de conviver com o dito “diferente” gera a ideia da diversidade no contexto de olhar o outro e aceitá-lo com suas singularidades. Essa proposta de respeito às diferenças vem permeando a história da educação brasileira e ganhando proporções mais acentuadas com a democratização do ensino e com a ideia do direito à educação.

Em vista disso, destacamos, já no século XX, o educador Anísio Teixeira, que contribuiu com o processo de transformação da educação do Brasil. Houve uma melhor visibilidade da escola, do ensino e da educação, de modo a democratizar a cultura e contribuir com o processo de construção do ser pensante em uma escola desigual. Por isso, “Anísio concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, professores bem preparados, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósito” (NUNES, 2000, p. 285).

Se há, na história da educação do Brasil, as desigualdades e desníveis na formação intelectual dos brasileiros, precisamos pensar nos interesses dos homens. A quem interessava ter a maior parte da população escolarizada? Houve os que procuraram transformar a educação porque foram inquietados para que acontecesse o desenvolvimento cultural de que o país tanto precisava, e para isso era preciso saber fazer concessões, ter tolerância e assim projetar a educação do Brasil. Entre tantas modificações necessárias, era preciso investir também na formação do professor, que é a espinha dorsal de qualquer projeto, muito embora não seja a única fonte de informação para os alunos. Por isso, nas ideias do educador Anísio Teixeira, era necessário fazer as crianças compreenderem a importância da conquista do conhecimento, e com isso, a necessidade da leitura. Desse modo,

A prática da leitura é uma prática singular, que varia ao longo dos tempos, adota modos e estratégias próprias que permitem, ao leitor, apropriar-se das ideias e, no processo de resignificação, formar um novo texto tomando como pressuposto a sua própria singularidade. (ORLANDO, 2008, p. 242)

Nesse contexto, pensar em democratização e desigualdade na educação é refletir sobre uma nova forma de fazer educação. E aguçar o desejo pela leitura é estimular o crescimento intelectual, é dar novo significado ao processo de aprendizagem que precisa considerar as singularidades. É também dar acessibilidade ao conhecimento, a partir das possibilidades de cada um.

Em razão disso, refletir sobre a história da educação brasileira, partindo do pressuposto das desigualdades econômicas, sociais e culturais do país, oportuniza reconstruirmos a ideia de que a língua possibilita o desenvolvimento dos indivíduos. Também abarca a questão do crescimento intelectual e o ensino direcionado pela Língua Portuguesa. No Brasil, ampliaram-se as possibilidades na instrução pública que, assumida pelo Estado, alargou as chances da formação docente e da escola voltada para as classes menos privilegiadas. A escola pública é o caminho mais acentuado, tanto para a propagação do saber, quanto para a apropriação da norma culta, tornando significativa a ideia de educação para todos.

A história da educação brasileira tem uma trajetória marcada por lutas e conquistas, e por isso a cultura é a marca mais significativa de um povo. Educar deveria ser um ato democrático, mas às vezes é autoritário. O ato de educar traz perspectivas para o crescimento do país e amplia as possibilidades intelectuais dos indivíduos, contribuindo assim com a transformação do ser humano. A educação é um direito de todos, conforme assegura a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Em vista disso, continuaremos tratando da contextualização da educação no Brasil e em Sergipe, trazendo uma abordagem sobre a pessoa com deficiência e apontando também aspectos da educação já neste século XXI.

1.1 Considerações sobre a pessoa com deficiência e a educação

Ficaram marcados na história da educação da pessoa com deficiência os momentos de exclusão que existiram desde os primórdios, e perdura, ainda que de forma menor, esse contexto da marginalização daqueles que apresentam algum sinal de deficiência.

Até que ponto conseguimos superar o caráter médico-assistencialista? Infelizmente, ainda a dimensão médica está muito próxima de nós, embora, na atualidade, a Medicina já reconheça que pode trabalhar em parceria com outras áreas, como a Psicologia e o Serviço Social. A pessoa cega, por exemplo, antes considerada incapaz de contribuir para o crescimento e desenvolvimento da sociedade simplesmente por não possuir a visão, já pode contar com um diagnóstico multidisciplinar, e isso é um avanço no contexto de vida da pessoa com deficiência.

Outro ponto é que, na atualidade, documentos vigentes asseguram legalmente o direito à inclusão da pessoa com deficiência, seja na escola, nas universidades, no ir e vir, na prestação de concurso público, entre outros aspectos. Conforme afirma Carvalho (2010, p. 12), “toda pessoa cega, assim como as demais pessoas, deve ter a possibilidade de conduzir sua própria vida e, para isso, deve contar com o apoio do Estado e da Sociedade”. Porém, é necessário analisar, na prática, no cotidiano, um novo paradigma de educação especial e inclusiva, para verificar se, de fato, há uma ponte entre o teórico e o real.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma que o espaço escolar é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias. Já a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) traz a visão de acabar com as classes especiais nas escolas ditas comuns, em uma perspectiva de uma “educação para todos”. Tal documento afirma que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Citamos ainda a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Outro importante documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), amplia a educação da pessoa com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A respeito do ensino de Língua Portuguesa, apresentamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001), fazendo uma análise do que é preciso ser revisto no ensino dessa língua na escola. Nesse sentido, Oliveira (2004) mostra-se uma educadora preocupada com a realidade da educação brasileira, no que há de referencial para o momento atual. Afirmamos que também estamos atentos para essa preocupação.

Além disso, a educação do século XXI traz como proposta, a partir dos PCNs, considerar o conhecimento anterior do aluno, a forma como o professor adquire seus próprios conhecimentos, a interação professor-aluno e aluno-aluno e, principalmente, o aprender a dialogar. Essa realidade para a qual a escola é chamada também diz respeito às pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, abordaremos um pouco as ideias de exclusão e ética.

A educação inclusiva acontece na prática. Para que ocorra, não se pode esperar a escola ficar pronta, todos os professores se especializarem, os outros alunos ou seus familiares entenderem ou aceitarem. A verdade é que não se pode mais perder tempo. Devem ser

rasgados os pensamentos preconceituosos, a partir da ousadia da prática, para que “o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito do conhecimento”. (PCN: Introdução, 1996, p. 32 apud OLIVEIRA, 2004, p. 31).

Conhecer a filosofia é edificante, raciocinar sobre dilemas é atividade inteligente. Mas não é suficiente para tornar desejáveis as regras aprendidas e pensadas [...] As relações sociais efetivamente vividas, experienciadas são os melhores e mais poderosos “mestres” em questão de moralidade [...] Com crianças menores não se trata de dar aulas filosóficas a respeito do tema, mas de fazê-las experienciar. (PCN: Ética, 1996, p. 20 e 38 apud OLIVEIRA, 2004, p. 44)

A ética deve acontecer na escola de modo prático, e não apenas teórico, por meio de conteúdos. A inclusão dará oportunidade a todos, professores, alunos e funcionários da escola, de vivenciar a ética. Será beneficiado tanto o aluno incluído quanto os outros alunos e a comunidade em geral. Será fomentada a sensibilidade ao “diferente” e, com isso, será vivenciado o ser sensível ao outro.

A educação especial teve sua história pautada em dificuldades, mas também em vitórias. O Brasil do final do século XIX foi marcado ainda pela sociedade minimamente urbanizada, e a maioria da população era iletrada. Desse modo,

a educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas. (JANNUZZI, 2004, p. 16)

Se o povo das camadas mais pobres não era beneficiado, tampouco o eram os ditos deficientes. Ainda no século XIX, houve falta de professores de primeiras letras, e era utilizado o método Lancasteriano ou de ensino mútuo. Tal método deixou sua contribuição na educação à medida que dava oportunidade aos alunos mais avançados de auxiliar os demais, suprimindo assim a necessidade básica momentânea em relação à assistência imediata de um professor aos grupos de estudantes em sala de aula.

Outro aspecto relevante na história foi a Constituição de 1824, que proibiu o direito político ao deficiente, estendendo praticamente às Santas Casas de Misericórdia a assistência aos desvalidos. Dessa forma, a ideia de manter uma equipe multidisciplinar (composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo) estava unida à busca da correção das imperfeições dos deficientes, conforme afirma Jannuzzi (2004).

Nesse contexto, ainda de acordo com Jannuzzi (2004, p. 11-13), um importante marco acontece com o decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, que cria, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, o qual mais tarde receberia o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC). Alguns anos depois, criou-se também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), segundo a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, cuja denominação fora mudada para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) pela Lei nº 3.198 de 6 de junho de 1957 e para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) segundo o Diário Oficial de 18 de dezembro de 1981.

Desta forma, já no século XX, houve, a partir de 1930, tentativas de escolarização. Segundo Jannuzzi (2004), quando a sociedade começou a se organizar por meio de entidades filantrópicas especializadas, a pessoa com deficiência passou a ter algumas opções de atendimento, como clínicas, instituições psicopedagógicas e centros de reabilitação, geralmente particulares. Ressaltamos, então, que foi a sociedade civil quem deu os primeiros passos na tentativa de proporcionar, às pessoas com deficiência, melhor acolhimento e direcionamento.

A Constituição de 1934 não cita a educação especial, mas já defende uma educação para todos. A partir dos estudos de Oliveira (2004), constatamos que somente em 1961 surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciando a educação de grau primário de excepcionais. Alguns profissionais usavam a expressão “ensino emendativo”, que tinha a finalidade de adaptar o educando ao nível social dos “normais” e tinha a intenção de “corrigir falta”, “tirar defeitos”, conforme tradução do termo em latim *emendare*.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e contava com o Título X, “Da educação de excepcionais”, composto pelos artigos 88 e 89². Em 1967, na tentativa de minimizar o analfabetismo, o governo cria o Movimento

² Mais tarde, esses artigos seriam revogados pela lei atual vigente no país, a Lei 9.394/96 (LDB), que cita, no seu artigo 59, que a educação da pessoa com deficiência seja “preferencialmente” no ensino regular.

Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), visando à educação popular; para a educação especial, cria um órgão específico, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Nesse contexto, na vertente médico-pedagógica, prevalece o comportamento da criança avaliado como normal ou anormal. A escola estabelece normas sociais e classifica os comportamentos conforme as expectativas escolares ou das normas sociais do momento histórico. Uma das grandes reflexões que podemos enfatizar é o conflito entre a vertente médica e as outras áreas que acabam se envolvendo no trato da pessoa com deficiência, como a Pedagogia, a Psicologia e a Psicopedagogia. Havia a isenção da matrícula para crianças com incapacidade física e mental, desde que tal condição fosse comprovada por profissional ou pessoa idônea. Também havia isenção para crianças que moravam distante da escola e para portadores de doenças contagiosas. Resumimos, com isso, que as conquistas na educação aconteciam de forma gradativa.

Outro aspecto da História é que, de acordo com Oliveira (2004), o educador Norberto Souza Pinto falava da deficiência intelectual em uma realidade pautada na educação segregacionista, na qual os pontos principais eram o bem-estar e o equilíbrio da sociedade. Ainda segundo o autor, a educadora Helena Antipoff citou a aceitação de crianças na escola porque essas estavam dentro das expectativas escolares, e muitas vezes também concordavam com as normas dessa instituição. Quando acontecia de a criança com deficiência não chegar a frequentar a escola, era porque a própria família, pelo bom senso, acatava o pensamento da sociedade que recusava a pessoa com deficiência. Os testes de inteligência baseavam-se nas aptidões natas e inatas, como também o professor observava metodicamente o desenvolvimento intelectual baixo ou alto, conforme a classe social.

Com a criação do CENESP, em 1970, o governo, por meio de ações políticas, organiza a educação da pessoa com deficiência, também no que se refere a ensino especializado e do trabalho. Aquele Centro transformou-se em secretaria em 1986.

Além disso, havia o interesse de oferecer oficinas pelo menos para os cegos, na intenção de capacitá-los para o trabalho. A escola talvez estivesse, em determinado momento do final do século XX, ainda despertando para uma possível visão de educar a pessoa com deficiência em uma perspectiva de valorização da sua mão de obra para o trabalho, em favor da própria sociedade, que teria benefícios econômicos sobre a participação produtiva do deficiente. Nesse sentido,

as condições de incluídas e excluídas das pessoas com deficiência confundem-se; talvez possamos até dizer que as mesmas, apesar de se constituírem em dois extremos opostos, dialogam entre si. Diagnosticamos tal fato quando passeamos pela história e percebemos que tanto uma situação como a outra está relacionada à participação ou não, dessa na força de produção. (SILVA, 2014, p. 13)

Em vista disso, quando falamos da educação da pessoa com deficiência, estamos tentando olhar para as possibilidades de crescimento e desenvolvimento humano dessa pessoa. Quanto ao contexto educacional em Sergipe, podemos citar que:

em 25 de agosto de 1958, surgiu, em Aracaju, a primeira escola de educação para o cego, denominada Escola de Recuperação do Cego de Sergipe, marcando assim, o pioneirismo no atendimento ao deficiente, pois, naquele momento, o deficiente visual era visto como uma pessoa fadada à mendicância. (NUNES, 2013, p. 74)

Essa Escola de Recuperação do Cego de Sergipe fazia parte do movimento de recuperação formado pelo Serviço de Assistência à Mendicância (SAME), conforme explica Souza (2007), Souza (2009) e Nunes (2013), que também abordam a existência da Escola de Cegos Lions Club. Após o falecimento da professora responsável pelos serviços prestados ao cego no SAME, as atividades foram transferidas para essa segunda escola, que funcionava no Centro de Reabilitação Ninota Garcia, fundado por iniciativa governamental em 1962 com o intuito de prestar atendimento especializado às pessoas com deficiências.

Durante os anos 60 do século XX, o Centro estava vivenciando um momento muito relevante, que era o de integração. As festas oportunizavam o encontro de pessoas ditas normais com aquelas que tinham alguma deficiência para que todos participassem de forma igualitária do evento. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61, fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência (excepcionais) preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A LDB marca um momento inicial de contemplação à educação especial e o Centro marca a aplicabilidade das leis, sendo considerado um dos maiores centros e que desempenhavam um trabalho de qualidade no Brasil. (NUNES, 2013, p. 87)

Porém, de acordo com Souza (2013, p. 118), após 18 anos de atividades, no início da década de 1980, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi desativado devido a uma disputa de política interna.

Esse acontecimento foi um marco negativo para a educação especial em Sergipe, uma vez que, segundo Souza (2010, p.76), aquele Centro prestava os seguintes serviços: médico, serviço social, fisioterapia, terapia ocupacional, atendimento psicológico e orientação vocacional. Quanto à área educacional, o centro oferecia jardim de infância, oficina de artes industriais, escola para a educação de surdos e escola para a educação de cegos. Atualmente, o espaço está sob os cuidados da Universidade Tiradentes, que o ocupa com atividades práticas do curso de Fisioterapia.

Souza (2013, p. 97) cita que, em 07 de março de 1989, pelo Decreto 10.313, criou-se o Centro de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, com o intuito de expandir os serviços prestados às pessoas com deficiência. A autora explica também que apenas no final de 1989 é que classes especiais foram montadas para atender a crianças na faixa etária pré-escolar de 0 a 6 anos (fase de alfabetização), oferecendo assim uma base pedagógica para ingressá-las nas classes especiais de escolas regulares. Conforme entrevista com a Professora doutora Rita de Cácia Santos Souza em 15 de fevereiro de 2015, sobre o Centro de Educação João Cardoso, ela citou que “desde 2008 modificamos o trabalho interno e funciona como uma escola de Atendimento Educacional Especializado, principalmente para crianças com paralisia cerebral e deficiências múltiplas”.

Nesse contexto, desde o final do século XX e início do século XXI, já havia no Brasil a problemática da falta de preparo, por parte dos profissionais da educação, para lidar com os alunos com deficiência na escola regular. Surgiram, então, as salas de recursos nas escolas, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Declaração de Salamanca (1994) defendeu não a luta pela “normalização” do deficiente, mas pela adaptação da escola, por sua reforma para receber o deficiente. Hoje, as salas adaptadas recebem o nome de sala de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Sorobã, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, e da Tecnologia Assistiva, entre outros. (SOUZA, 2013, p. 46).

As propostas de políticas estaduais na prática da inclusão, bem como as pesquisas apresentadas nas universidades por meio das dissertações de mestrado ou teses de doutorado, embora venham acontecendo, ainda eram poucas no final do século XX. Na atualidade, vêm conquistando espaços, conforme levantamento citado na introdução deste estudo.

1.2 Breves considerações sobre aspectos da deficiência visual e o cego

Segundo dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil existiam 190 milhões de brasileiros, dos quais 6,5 milhões com deficiência visual severa. Desse quantitativo, 500 mil cegos e 6 milhões com baixa visão; dos 6,5 milhões, apenas 2 milhões de pessoas com idade entre 6 e 14 anos estavam frequentando a escola.

Para discorrer sobre a deficiência visual consideramos, nesse contexto, que há dois tipos de educandos, os com cegueira e os com baixa visão. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 1995), os alunos “são caracterizados sob os enfoques médico-oftalmológico e pedagógico”, conforme segue:

Cegueira: redução da acuidade visual central desde cegueira total (nenhuma percepção de luz) até acuidade visual menor que 20/400P (ou seja 0,05) em um ou ambos os olhos, ou redução do campo visual ao limite inferior a 10°.
Visão subnormal (baixa visão): acuidade visual central maior que 20/400 até 20/70 (ou seja 0,3) (WHO) (OMS) International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. (BRASIL, MEC, 1995, p. 17).

A pessoa com deficiência visual (cega ou baixa visão) está inserida nas classificações próprias dessa patologia, pois, conforme materiais publicados pela Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP, 2006 e SEESP, 2004), algumas patologias caracterizam a deficiência visual:

- 1) Congênitas (de nascimento ou obtidas no primeiro ano de vida):
 - a) Retinopatia da Prematuridade, grau III, IV, V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na incubadora)
 - b) Coriorretinite por toxoplasmose na gestação
 - c) Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária)

- d) Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções)
- e) Atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais)
- f) Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções)
- g) Atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais)
- h) Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes)
- i) Deficiência visual cortical (encefalopatias, alteração de sistema nervoso central ou convulsões)

2) Adquiridas:

Por doenças como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares. (SEESP/MEC – 2006 e 2004)

Ao citamos algumas patologias relacionadas à deficiência visual, enfatizamos que o melhor a ser observado pela escola é se a deficiência é congênita ou adquirida, e em que fase da vida ocorreu esse comprometimento da visão. A partir disso, o professor pode estabelecer uma relação entre as limitações visuais do aluno e as possibilidades de educabilidade propostas pela valorização das potencialidades desse educando.

Quanto mais cedo ocorre a cegueira, maior será sua influência sobre o desenvolvimento da personalidade e maior o peso concedido à ausência da visão, enquanto que, nas cegueiras adquiridas posteriormente, os efeitos sociais e as condições do sujeito anteriores ao evento frustrador tornam-se preponderantes. (AMIRALIAN, 1997, p. 57)

Nesse contexto, cabe à escola e ao professor que tiverem em sala de aula uma pessoa com deficiência visual preocupar-se em explorar as áreas tátil, auditiva e as demais, em uma tentativa de maximizar as semelhanças e diminuir as diferenças. Acrescentamos ainda a necessidade de se explorar a memória como uma das principais parceiras no processo de desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência, pois muitas vezes é por meio da memória que a pessoa cega, por exemplo, consegue guardar importantes informações que facilitam a sua própria vida diária. Em vista disso, defendemos a ideia da formação do professor também na perspectiva da educação da pessoa com deficiência.

Ao falar de deficiência visual, é imprescindível tratar de outros aspectos além do conceito, diagnóstico e causas, como é o caso do desenvolvimento da criança deficiente visual, da importância da estimulação para a mesma,

bem como das particularidades de seu desenvolvimento, por exemplo, o brincar, considerado característica da infância. (FRANÇA, 2008, p. 5)

Ainda, uma das grandes dúvidas que ocorrem no meio acadêmico e na escola é sobre como devemos chamar o aluno que tem deficiência visual. Claro que todas as pessoas gostam, em primeiro lugar, de serem chamadas pelo nome. Mas, além disso, há termos que, segundo Sasaki (2003), estão corretos se forem empregados, como “cego”, “pessoa cega”, “pessoa com deficiência visual” e “deficiente visual”. Por outro lado, é inadequado o termo “ceguinho”, por significar que a pessoa não é completa. Essas reflexões enriquecem o debate da inclusão do aluno cego na escola do ensino regular, uma vez que há a troca de experiências entre alunos “sem deficiência” e alunos com deficiência.

Algumas das práticas que podem ser exploradas em sala de aula são a interação, com professor e alunos, e a convivência dos estudantes durante a aula, pois a deficiência visual tem suas peculiaridades e, por isso, o contato entre alunos cegos e os ditos normais proporciona crescimento mútuo. “Estudos indicam que o sujeito que perde sua visão antes dos cinco anos não retém qualquer imagem visual, enquanto aqueles que a perdem posteriormente podem reter uma estrutura de referência visual útil, que os torna capazes de visualização” (AMIRALIAN, 1997, p. 32).

O aprendizado dos alunos por meio das percepções proporcionadas entre eles no trato diário aguça e estimula a curiosidade de querer conhecer o diferente. Afinal, só o fato de não haver a visualização da aula nem tampouco de algum material visual que seja apresentado pelo professor, basta para que se queira entender o mundo do cego.

O sensorial refere-se ao sentido ou a cada uma das formas de perceber sensações por meio da visão. Assim, não só a escola, mas também as famílias aprendem a lidar com a pessoa cega, pois desde o momento do diagnóstico começa a trilhar novos caminhos em busca da conformidade e da identidade do ser cego com quem passam a conviver.

Diante desses importantes aspectos citados, continuaremos o estudo abordando a educação da pessoa com cegueira atrelada ao ensino de Língua Portuguesa.

SEÇÃO II - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na trajetória da educação de pessoas com deficiência visual, houve tempos em que existiam apenas as escolas especiais, tendo como marco a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que depois se tornou Instituto Benjamin Constant. Hoje, as leis, a exemplo da LDB (Lei nº 9.394/1996), já asseguram a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Para suporte desse estudo, “pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino” (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 29).

Atualmente, uma das principais propostas do ensino de Língua Portuguesa é realizá-lo de forma contextualizada, não apenas apresentando a norma padrão³ por meio da gramática normativa⁴ com regras que precisam ser seguidas, conforme se fazia no ensino tradicional. O professor também pode usar diversas estratégias de exploração da visão de mundo que o aluno traz para a escola, verificando a análise semântica das palavras, inclusive nas avaliações do aprendizado.

2.1 O ensino da Língua Portuguesa: a alfabetização e os recursos didáticos da educação do cego

A educação do cego no Brasil e, conseqüentemente, sua alfabetização, é marcada por alguns fatos importantes, entre eles a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, no século XIX, conforme citado, e a presença do primeiro professor cego, José Álvares de Azevedo, que, depois de estudar o método desenvolvido por Louis Braille, em Paris, passou a ensiná-lo no nosso país.

O sistema de escrita Braille oferece importante suporte para que o aluno cego possa ser alfabetizado na escrita e leitura da Língua Portuguesa, mas vale ressaltar que o Braille não é uma língua, e sim “um sistema que consta da combinação de seis pontos em relevo,

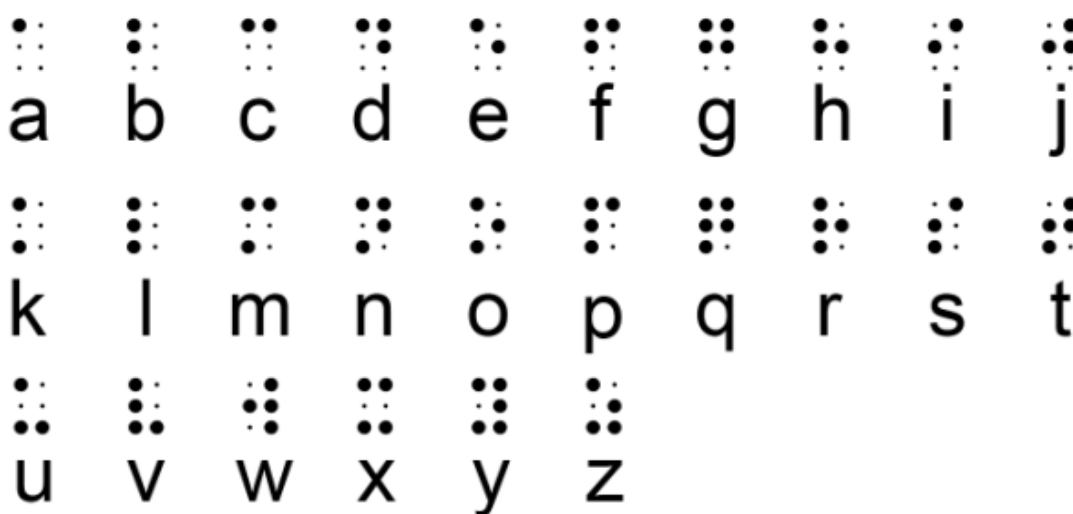
3- Neste estudo a língua padrão e norma culta são empregadas como sinônimo.

4- A gramática é dividida em tipos distintos: Gramática Normativa, Gramática Descritiva, Gramática Histórica e Gramática Comparativa.

dispostos em duas colunas de três pontos. O espaço ocupado pelos seis pontos forma o que se convencionou chamar cela Braille” (LEMOS et al, 1999, p. 22).

Por meio dos 63 caracteres, o sistema Braille proporciona à pessoa cega o acesso ao processo de alfabetização que não precisa, necessariamente, acontecer por meio da junção de letras como no esquema “ba, be, bi, bo, bu”. Nesse estudo, além de apresentarmos os caracteres do sistema Braille, também trazemos uma discussão sobre a forma como, há muito tempo, o cego vem sendo alfabetizado, ou seja, pelo método descontextualizado das cartilhas. Por isso, esclarecemos que, mesmo fazendo uso do Braille ou dos recursos tecnológicos para a pessoa cega, é possível alfabetizar por meio do texto e não apenas de palavras soltas. A seguir, o alfabeto no sistema Braille:

Figura 2 – Alfabeto Braille



Fonte: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=alfabeto+Braille+-+fotos. Acesso em 10 de maio de 2015.

O sistema Braille é um código universal de leitura e de escrita, “inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. O ano de 1825 é reconhecido como o marco dessa importante conquista para a educação das pessoas com deficiência visual” (BRASIL, MEC, 2005, p. 62). Formado pela combinação de seis pontos em relevo, o sistema tem como base o

invento de Charles Barbier, que era oficial do exército e criou um código militar, com 12 caracteres, utilizado na comunicação noturna entre soldados franceses durante a guerra.

Louis Braille, então, fez as modificações que considerou necessárias, dando novas proporções à invenção, e criou assim o sistema Braille, em que duas colunas de três pontos formam a cela Braille. “As diferentes combinações desses pontos permitem a formação de 63 símbolos Braille” (LEMOS, 1999, p. 22).

Uma das características das pessoas que aprendem os códigos do sistema Braille é a habilidade com o uso da memória, pois, no início da aprendizagem, há quem sinta dificuldade de memorização dos pontos, mas também há quem memorize com facilidade as combinações dos números que compõem o sistema. Por isso, é muito importante que o professor alfabetizador perceba as habilidades da pessoa cega, tanto quanto conheça a história de vida desse aluno, para saber se a cegueira foi por motivo de doença congênita ou adquirida.

Caso a deficiência tenha sido adquirida, também é importante saber se, antes da perda da visão, esse aluno já era alfabetizado na Língua Portuguesa, pois as estratégias de ensino podem tomar rumos diferenciados e pode ser necessário um trabalho de associação da imagem com a palavra escrita, o que requer, às vezes, produção de material em alto-relevo, para facilitar a formação da memória visual do aluno sobre o objeto estudado. Por isso, torna-se tão importante o uso de textos significativos, isto é, baseado nos usos sociais da leitura e da escrita. As perspectivas de aprendizagem são ampliadas a partir das percepções de mundo do aluno cego no momento da alfabetização, e isso pode ocorrer devido a sua condição de perceber o mundo por outros sentidos.

O processo de alfabetização da criança cega deve seguir as mesmas estratégias da alfabetização da criança que não tem a deficiência visual. Porém, devido à presença da deficiência, o cego necessita de um professor habilitado em Atendimento Educacional Especializado, que crie possibilidades para facilitar e otimizar esse tempo de alfabetização por meio de técnicas.

Um programa de alfabetização para atender verdadeiramente às necessidades básicas de um aluno deficiente visual precisa estabelecer conteúdos que venham prepará-lo para um desempenho satisfatório nas tarefas de ler e escrever. Sabe-se que, desde o nascimento até a etapa escolar, a criança com limitação visual pode apresentar atraso em seu desenvolvimento e requer, por isso, uma atenção específica. Suas descobertas e construções mentais irão depender da forma pela qual ele será estimulado, levado a conhecer o

... mundo que o rodeia. Eis o desafio do alfabetizador: estimular, orientar, conduzir para autonomia, oportunizar, sempre dosando suas ações. (BRASIL, MEC, 2006, p. 63).

No caso do aluno que é alfabetizado no Braille necessita do domínio desse sistema para chegar ao processo de alfabetização. O domínio do sistema Braille é um facilitador na aprendizagem, e pode acontecer de forma simultânea o ato de aprender o sistema alfabético e o aprendizado manual da leitura e da escrita específica para pessoas cegas.

Nesse sentido, a alfabetização é um processo que varia de criança para criança. Por exemplo, se o aluno vive em um ambiente que estimula a leitura, isso facilita o ensino dos usos sociais da linguagem, pois, atualmente, o melhor caminho indicado para se alfabetizar uma criança é por meio dos textos. Com isso, pode-se começar a alfabetização a partir dos nomes próprios, fazendo os alunos reconhecerem as letras que formam esses nomes e, por meio da análise linguística, explicar o porquê de os nomes serem escritos com letras iniciais maiúsculas. O trabalho com o nome pode partir de uma música, com o texto oral. Nesse sentido, o nome pode ser um texto, a exemplo da canção intitulada “Todas as coisas têm nome”. Pode-se também trabalhar a história do nome, detalhando de que forma e por que aquele nome foi escolhido para a criança.

Cagliari (2008, p. 8) diz que “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”. Assim, apontamos que a maior intenção nesse tempo da alfabetização é desconstruir a ideia do mecanicismo de se ensinar a ler e a escrever por meio da aprendizagem das letras soltas e da junção das letras que formam, conforme no exemplo citado, do “ba, be, bi, bo, bu” ou então por aquela velha frase mostrada por Paulo Freire, “Eva viu a uva”, tão usada nas cartilhas tradicionais. Sempre se questionou que Eva nunca viu a uva, ou seja, é uma frase descontextualizada. Mediante essas frases sem sentido, citamos:

Só a história de experiência de vida nos faz voltar no tempo e olhar o tempo passado com o olhar do tempo presente e compreender o berço do controle da produção escrita. Nesse mergulho me vejo criança sentada no colo da minha avó, que, com muito afeto, me ensinava a ler e escrever; o afeto diminuía a dor da exigência do aprender, do aprender a escrever me abstraindo do meu dizer. Muitos não ditos foram silenciados pelo rigor da norma, da gramática, do certo e do errado. Quem não chegou à escola já como falante, produtor de texto oral? Que escola não desconsiderou esse texto e ensinou frases, muitas delas sem sentido? (LIMA, 2009, p. 26)

Esse contexto nos leva à questão da formação do professor, visto que há a necessidade da desconstrução e reconstrução de práticas pedagógicas por meio do ressignificar, dando um novo sentido ao papel do docente e do alfabetizador, a partir das novas realidades às quais a escola é chamada.

Na alfabetização, o tempo é de se escolher adequadamente o conteúdo das aulas, trabalhando a oralidade, a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Por exemplo: nós não escrevemos do jeito que falamos e, nesse contexto, é fundamental o papel do alfabetizador e sua experiência profissional no momento de alfabetizar. Outro aspecto importante é a prática do trabalho com a gramática aplicada e não isolada, ou seja, não fazer um trabalho com palavras soltas, mas contextualizadas.

Uma mesma atividade pode ser trabalhada em vários níveis de ensino, de modo que haja a apropriação coerente do sistema de escrita alfabética. Se a intenção é que a criança escreva a palavra “abelha” e ela escreve “adela”, não se pode considerar que essa criança errou, visto que existem as fases da escrita, segundo o processo de apropriação da escrita desenvolvido por Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a alfabetização. Nesse caso, essa criança estaria na etapa alfabética⁵. Ainda, nessa fase, a criança sem domínio da ortografia, Cagliari (2008) mostra que é comum trocar as consoantes “p” e “b” ou “t” e “d”.

Cabe ao professor acompanhar o desenvolvimento desse aluno para que ele aprenda, aos poucos, a forma “correta” de escrita da palavra.

Preocupados demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para os textos escritos. Aos poucos se cuidará da ortografia, mas isso deve ser feito de uma forma que não amedronte quem ainda não sabe escrever. (CAGLIARI, 2008, p. 100)

A língua só se materializa na interação. Já a linguagem é mais ampla do que a língua, como se pode perceber na linguagem dos animais, da natureza, e nos panfletos e cartazes, que podem não ter palavras escritas mas, ainda assim, possuem uma linguagem.

Quanto à alfabetização, ela não é a síntese de letras. Essa concepção mecanicista designa codificação e decodificação. A ideia de alfabetização como código é a ideia de

5 De acordo com Emília Ferreiro existe um processo de aquisição da linguagem escrita: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

representação de linguagem, pois a alfabetização é um processo histórico-social de inserção. Com efeito, “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” (CAGLIARI, 2008, p. 9).

O alfabetizar é um processo complexo que exige interação com o objeto, e a escrita deve conduzir a criança como um ser pensante que elabora hipóteses. Algumas coisas precisam ser memorizadas, mas é preciso entender os fatos fundamentais. Exemplificando: a criança pensa para aprender a ler e a escrever, e um erro construtivo é o erro que faz parte da aprendizagem, o qual poderíamos analisar por meio da psicogênese da escrita⁶.

A concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização –, passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização –, são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”; as dificuldades da criança, no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas “deficiências” ou “disfunções”, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita. (SOARES, 2013, p. 89)

É importante que o professor perceba o nível em que a criança se encontra para que consiga ajudá-la, pois ela pode escrever sílabas completas e incompletas. Vale lembrar da escrita fonética, que é baseada no som. Conforme explica Cagliari (2008, p. 117), “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”.

Diante disso, o importante é que o professor de Língua Portuguesa seja alfabetizador ou das séries subsequentes; preocupe-se com o contexto social em que os alunos estão

6 A psicogênese da Língua Escrita é uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita, mas não é um método de ensino. Trata-se de uma pesquisa de autoria de Emília Ferreiro.

inseridos, de modo que o ensino proporcione simultaneamente o letramento. Letrar é ensinar a língua dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, conforme Diário na Escola Santo André (2003). Há condições de alfabetizar letrando através da prática de leitura, e no caso do aluno cego a ausência de um sentido, a visão, aumenta ainda mais a necessidade da contextualização.

Quando falamos da alfabetização do aluno cego, partimos do pressuposto de que é necessário saber se a criança já nasceu cega ou se adquiriu a cegueira no decorrer da vida, conforme mencionamos. As estratégias de ensino seguirão os caminhos necessários e atualizados para alfabetizá-la – alfabetização contextualizada –, mas é preciso que o professor seja conhecedor dos recursos pedagógicos que possibilitam e facilitam essa prática. Assim, apresentamos alguns importantes suportes para o aluno cego:

Figura 3 – Tecnologias Assistivas para pessoas com deficiência visual

Algumas Tecnologias Assistivas ou Ajudas Técnicas que proporcionam melhor autonomia a pessoa com Deficiência Visual



1- Lupas



2- Sorobã



3- Prancheta e Reglete



4- Regletes



5- Punção



6- Máquina Braille



7- Teclado adaptado



8- Impressora Braille

Faz uso das lupas a pessoa com baixa visão; o sorobã serve para fazer cálculos matemáticos; e a prancheta, a reglete e o punção auxiliam a pessoa cega a escrever manualmente no sistema Braille. Há também a possibilidade de se escrever textos em Braille em uma máquina própria para tal, ou de imprimir-los em impressoras específicas. Já o teclado adaptado facilita o acesso ao computador. Segundo Souza e Prado (2008, p. 32), além do sistema de escrita e leitura táteis, que permite estudar gramática, ortografia, acentuação gráfica, entre outros aspectos, também já há hardwares e softwares adaptados. O aluno cego pode ter acesso aos softwares especiais de acessibilidade, que são “componentes lógicos das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 174).

Nessa perspectiva, ter conhecimento do sistema Braille é fundamental, assim como também é importante conhecer as demais tecnologias assistivas, que são ajudas técnicas que podem proporcionar mais autonomia intelectual à pessoa cega, principalmente as tecnologias digitais de sintetizadores de voz, como o Dosvox e o NVDA.

Atualmente, o Sistema Dosvox está na versão 4.1, apresentando uma atuação diferencial no computador, uma vez que possui interface própria e atua indiretamente no ambiente Windows. Na prática, percebe-se uma espécie de “diálogo” entre o software e o usuário. (ALVES, 2012, p. 125).

(...) Ao contrário do Dosvox, o NVDA não possui interface própria, e o seu uso requer noções básicas de Windows. Porém, o usuário do NVDA pode trabalhar de forma plena com programas famosos, como o Microsoft Office Word, o Excel, Internet Explorer, Media Player, MSN, etc. Além disso, é permitido com o NVDA o acesso ao painel de controle do Windows, o gerenciamento de tarefas, efetuar diversas configurações e outros comandos mais avançados. (ALVES, 2012, p. 127).

Ainda sobre o sistema Braille, Belarmino afirma:

Escutemos a música do Braille em todos os suportes onde ela está sendo produzida. Regletes e punções, máquinas perkins, impressoras de pequeno, médio e grande porte; escutemos o diálogo que ela estabelece com as múltiplas linguagens da cultura, com suas tecnologias. Vislumbremos por baixo e em torno de todos esses sons, a mensagem de amor que Louis Braille nos legou com seu gesto. (BELARMINO, 2000, p. 3)

O Sistema Braille é considerado uma grande conquista cultural para a pessoa cega. Por isso, mesmo com todo o aparato tecnológico existente para auxiliar o cego a ter acesso à leitura e à produção de texto, ainda assim, e principalmente na fase da alfabetização, o sistema Braille é um importante suporte que conduz o ensino e a aprendizagem desse aluno. Ler e escrever com o uso do Braille torna interessante a escolarização inicial do cego. Mesmo com outras possibilidades de acesso à leitura e à escrita por meio das tecnologias digitais, como o Dosvox e o NVDA, o sistema Braille é uma vitória de acesso à cultura, motivo pelo qual é necessário valorizar esse precioso recurso para a vida da pessoa com cegueira.

Então, abordaremos um importante aspecto: o uso do texto na alfabetização também do cego, uma vez que é com o sistema Braille ou com sintetizadores de voz que o aluno com cegueira tem acesso aos diferentes gêneros textuais. Nas práticas de ensino, na maioria das vezes, trata-se a língua escrita como superior à língua oral, muito embora Carvalho (2014, p. 32) afirme que “tanto a fala como a escrita são representações da língua que assumem formas distintas nos gêneros que as constituem como linguagem”. O autor enfatiza ainda:

O gênero passa a ser uma ferramenta que atua diretamente sobre a linguagem com a finalidade de obter efeitos de sentidos condizentes com o tipo de interação. O desafio se encontra em manter o mesmo conteúdo e um efeito de sentido similar ao do gênero que passa a ser retextualizado no processo de reescrita. Para operarmos dessa forma, é preciso considerar que a fala e a escrita ocorrem em contínuo. (CARVALHO, 2014, p. 33)

Nesse ponto de vista, refletimos sobre a questão do entrelaçamento entre oralidade e escrita quando trabalhados na escola. Por exemplo, por meio do gênero fábula, pode-se fazer a leitura do texto em sala de aula e, em seguida, por meio da atividade de recontar a historinha, solicita-se a reescrita da história contada, analisando assim o entendimento do aluno, a oralidade e a produção escrita com as influências da fala sobre o texto.

Vale ressaltar que, quando tratamos do ensino da Língua Portuguesa, podemos retomar uma problemática do passado, quando a escola era frequentada apenas pelas camadas privilegiadas, ou seja, pessoas que possuíam a habilidade da norma culta – em sua maioria, filhos de famílias abastadas que tinham fácil acesso à leitura. Com o passar do tempo, o ensino foi democratizado e, conseqüentemente, a escola pública passou a oportunizar que filhos das camadas populares fossem também alfabetizados e seguissem os anos sequenciais de escolarização.

A conquista do direito de estudar deu à escola essa nova clientela, oriunda de camadas populares. Essa mudança trouxe consequências para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a gramática, base da norma culta, sempre foi o cerne da aprendizagem da língua padrão. Com o passar do tempo, porém, passou-se a pensar “que à língua nacional se deveria dar especial relevo, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, conforme afirma Soares (2013, p. 102).

Essa nova concepção surgida no final do século XX, de que o ensino da Língua Portuguesa não deve se resumir ao ensino da gramática, vem sendo objeto de profundas reflexões por diversas áreas de estudo das ciências linguísticas, visto que

as fragilidades discursivas dos textos produzidos por alunos em fase de alfabetização decorrem, em grande parte, dos “modelos” de texto com que convivem nos anos iniciais de escolarização. Não é difícil supor o conceito de textualidade que os alunos construirão convivendo com “textos” como os seguintes (todos de livros de iniciação à leitura e à escrita de ampla circulação):

O papai e a mamãe
Este é o papai
Esta é a mamãe
O nome dele é Senhor Pedro
O dela é a Dona Cecília.(SOARES, 2013, p. 107)

Citamos ainda:

Frequentemente, não se encontram unidade temática nem coerência nos textos; vejamos outros exemplos extraídos de livros de iniciação à leitura:

“Hércules é um homem forte.
O herói levanta a barra de ferro.
Hoje Hércules vai levar Helena ao circo.
Helena é uma noiva habilidosa”.

(...) Cabe ao leitor decidir se o “herói” mencionado na segunda oração é Hércules ou um artista do circo. E o que tem a ver a força de Hércules com a ida ao circo? E que sentido tem a informação de que Helena é “uma noiva habilidosa”, ao final do “texto”? Não há unidade temática, não há coerência, não há coesão. (SOARES, 2013, p. 108)

Como alfabetizar utilizando-se de textos dessa natureza, como os expostos por Soares (2013), encontrados nas cartilhas ou até mesmo nos chamados livros de alfabetização? São

textos que demonstram fragilidade discursiva, à medida que não apresentam característica clara do gênero textual nem possibilidades de relação harmônica interna. Além disso, caracterizam um modo mecanicista de ensinar a Língua Portuguesa, sem o valor semântico das palavras e também de significado do texto. Por isso, é preciso dar sentido ao texto já durante a fase da alfabetização, para tornar possível uma aprendizagem contextualizada e com melhores possibilidades de aproveitar a capacidade de criação do aluno, e não somente apresentar modelos de textos prontos ou palavras soltas sem um sentido lógico.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de alfabetizar o aluno cego considerando também as novas formas da alfabetização, seguindo caminhos que valorizem a capacidade desse aluno, inclusive por meio dos textos espontâneos. O uso dos recursos didáticos específicos para a pessoa cega dá igual oportunidade a todos na escola inclusiva, lembrando que o ensino da Língua Portuguesa tem seu início na alfabetização.

Com a perspectiva de incluir o aluno cego em salas de aula do ensino regular, isso se torna um desafio para a escola e para o professor, pois as dificuldades de recursos pedagógicos existem e a maioria dos professores do ensino regular não recebeu cursos de preparação para inclusão.

A pessoa cega não tem a habilidade de visualizar o mundo que a cerca como as pessoas que enxergam. Para quem tem a cegueira o ambiente é percebido através dos outros sentidos, audição, tato e olfato. Muitos dos cegos têm apenas algum resíduo de visão, e outros, nem isso, são os considerados cegos totais. Refletimos sobre quem é essa pessoa cega e o que ela é capaz de fazer. “Na ausência da visão, mãos e cérebro se unem a todos os demais sentidos e, em sintonia, combinam-se no processo de apreensão e objetivação no mundo. É esta particularidade, e apenas esta, que estabelece a diferença entre pessoas cegas e não cegas” (CARVALHO, 2010, p. 13).

O cego possui inúmeras habilidades que podem contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual. Por meio do falar, do ouvir, do andar, dos movimentos do corpo ou do tato, esse aluno pode sentir-se incluído nas aulas, bastando para isso que as atividades exploradas sejam também pensadas para ele. Quando a família matricula o cego na escola, há a perspectiva de que ele seja incluído e que se desenvolva nas etapas escolares. Por isso, “a caracterização dos tipos de alunos com deficiência visual é requisito básico para a prescrição

do tipo de atendimento educacional que lhes deve ser oferecido” (BRASIL, MEC, 1995, p.17). Deve ser considerado se o aluno é cego ou possui baixa visão.

Nesse contexto, a linguagem padrão ensinada na escola perpassa a competência linguística e discursiva do aluno, e os gêneros textuais tornam-se aparatos fundamentais neste processo. Para Marcuschi (2008, p. 151), “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Já segundo Bechara (2004, p. 36), os professores de Língua Portuguesa, embora muito conhecedores da matéria que ensinam, não têm o necessário preparo pedagógico para saber o que devem ensinar às crianças e o que deve ser reservado para cérebros já desenvolvidos, capazes de compreender o valor de certas generalizações e abstrações.

De acordo com o Ministério da Educação (2007, p. 16), cada pessoa desenvolve processos particulares de codificação que formam imagens mentais, e a habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido.

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam dos conteúdos do Ensino Fundamental, afirmam que “a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, [e] assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever” (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 43). A ideia é a de que o professor procure sondar o conhecimento que os alunos já trazem e busque associar isso à sua prática docente. No caso do aluno cego, essa ideia de procurar conhecer os conteúdos anteriores que ele já domina também é de fundamental importância para ampliar a aprendizagem, não apenas por meio do material escrito ou em alto-relevo, mas explorando também a cultura oral, o que aprimora a competência linguística e discursiva do estudante e favorece o poder de argumentação e produção do texto. Por exemplo: na pesquisa de campo deste estudo, foi percebido nas observações efetuadas na escola que os colegas sem deficiência visual auxiliavam o aluno cego nas atividades de sala de aula.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao ajudar um colega cego ditando o conteúdo do quadro para que seja copiado, os alunos estão inseridos em uma realidade de ensino-

aprendizagem com procedimentos que, segundo Cardoso e Ednir (2004), refletem em algumas ações, a saber:

1. Selecionam o tamanho dos enunciados a ditar, controlam o ritmo do ditado, repetem de forma literal o que foi ditado quando o colega se perde, pronunciam de forma soletrada ou hipercorrigida e fazem diferenciação entre falar para conversar e falar para que seja escrito;
2. Distinguem entre “o que se deve escrever” e o que “se diz”. Os equívocos das crianças neste sentido indicam o grau de conhecimento que elas têm sobre o que se registra por escrito;
3. Utilizam estratégias de informação e ajuda técnica na escrita efetiva, tais como: escrever pelo companheiro, dar dicas por meio de gestos que imitam a forma da letra, informar sobre a letra inicial indicando que pertence a determinado nome próprio ou dando o nome da letra. Com esses procedimentos estão exibindo seus conhecimentos sobre as condições técnicas da atividade de escrever e fazem uso de algum tipo de suporte externo que pode ser gráfico, gestual ou verbal;
4. Avaliam o companheiro, mostrando que elas têm representações sobre o outro, conhecimento psicológico e capacidade de atribuir um julgamento sobre tais conhecimentos.

Essa lista, não exaustiva, de sub-tarefas que estão embutidas na situação proposta evidencia como podemos extrair muitas vantagens de uma atividade que vem sendo utilizada de forma limitada no processo de ensino. (CARDOSO e EDNIR, 2004, p. 74)

Se a professora utilizasse o ditado em sala de aula do ensino regular, alunos cegos e videntes fariam simultaneamente a mesma atividade. Assim, estaríamos diante de uma prática que exigia o uso da oralidade, e poderíamos observar que o ritmo da fala de quem dita o conteúdo influencia no desempenho do aluno cego, tanto quanto o destacar as letras maiúsculas das minúsculas; além disso, percebe-se que o ritmo da fala é diferente quando se está conversando normalmente e no momento do ditado. Stainback & Stainback (1996, p. 342) diz que “o conhecimento prévio ou os interesses dos alunos com deficiência, incorporados ao planejamento das aulas, melhoram o envolvimento e a realização acadêmicos”. Os alunos com deficiência, quando se empenham nas atividades de ditado, podem ter melhor aproveitamento, visto que, no caso do ensino de Língua Portuguesa, o uso do texto impresso ainda não é uma realidade contínua nas escolas públicas. Por isso, estes estudantes ainda dependem dos conteúdos que são copiados no quadro, mas sabemos que, uma atividade considerada tradicional quando bem utilizada pode contribuir para a aprendizagem da língua.

Segundo Vygotsky (2005, p. 6), “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”, assim como “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2005, p. 5). Logo, quando o aluno produz linguagem, ele está produzindo discursos, e esses surgem linguisticamente através de textos. Por isso, “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (ordenado, organizado, metódico)” (BRASIL, MEC, 2005, p. 129).

Nesse contexto, entende-se que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2010, p. 118 apud ARAÚJO, 2011, p. 66). Para tanto, quando se fala dos saberes e práticas da inclusão no ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência visual, o Ministério da Educação faz algumas considerações importantes, a saber:

Oportunizar ao aluno a vivência de experiência com o vocabulário e com conteúdos próprios da idade; um programa que se proponha a enriquecer o desenvolvimento da linguagem do aluno cego tem que ser flexível, significativo para a realidade sociocultural, dinâmico, fundamentado em objetivos diversificados e realistas (...); utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem, que leia com compreensão conteúdos gradativamente mais complexos e abstratos (...); que utilize as formas gramaticais corretas, nos diversos contextos que constituem sua vida social; que expresse criatividade, que codifique e decodifique, corretamente, mensagens apresentadas em diferentes formas de linguagem (...) (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 130-1)

Percebemos que são atribuídas ao aluno cego as mesmas estratégias de ensino dos alunos ditos normais, de modo que, quanto mais possibilidades de contribuir com a própria formação forem dadas a essa pessoa cega, mais autônoma e com pensamento crítico ela se tornará. O Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial (2006, p. 14) de Sergipe ressalta que a assistência pedagógica aos professores e alunos é absolutamente precária, e ainda é limitada em relação às exigências da realidade. O documento também salienta alguns problemas de ordem intraescolar, como currículos e metodologias de ensino impróprios, material didático insuficiente e lacunas da formação docente.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação cita, em seu artigo 58, que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”. Desse modo, o maior entrave em ensinar a Língua Portuguesa padrão em salas de aulas inclusivas é escolher a metodologia mais adequada.

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que foi chamado de “plano de curso” e outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsabilidades para coordená-las. (MANTOAN, 2006, p. 46)

Logo, não é apenas responsabilidade do professor fazer a inclusão acontecer em sala de aula. Essa discussão envolve principalmente o projeto político-pedagógico da escola, embora seja “fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2006, p. 48).

Entretanto, frisa Souza (2013, p. 162) que “a escola, até hoje, não encontrou a forma adequada para a inclusão”, muito embora o Brasil já seja considerado um dos países que têm grande número de leis que defendem os direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, enfatizamos a importância do diálogo e da interação em sala de aula, como forma de construção do saber. Sabemos, no entanto, que pesquisar a inclusão de alunos cegos na escola do ensino regular é deparar-se com o desafio da formação do professor, visto que existe a realidade da exclusão, que vem sendo desconstruída ao longo do tempo, e que é necessário reconstruir práticas pedagógicas, ou seja, ressignificar. É preciso dar um novo sentido e um novo significado ao papel do professor, a partir das novas realidades a que a escola é chamada no seu contexto social, cultural, humano e pedagógico.

A gramática contextualizada é um dos principais motivos de estudos que defendem o português formal ensinado por meio da leitura e da exploração das palavras no texto. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já traz essa nova forma de avaliar a competência linguística do aluno, considerando principalmente sua visão de mundo, como já vimos, e a disposição para ativar o pensamento lógico, interpretativo e compreensivo a respeito do texto. Os PCNs de Língua Portuguesa citam:

GÊNEROS DISCURSIVOS

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.) mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhos, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- Receitas, instruções de uso, listas;
- Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
- Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
- Anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- Parlendas, canções, poemas, quadrinhos, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Contos (de fadas, de assombração, etc.) mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Textos teatrais;
- Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.)

(PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 111-2)

Os gêneros textuais citados, assim como outros também relacionados às tecnologias, entre os quais podemos mencionar textos de blogs, e-mails, MSN, mensagens de celular, whatsapp e de redes sociais, como o Facebook, além de sites de pesquisa, podem ser alvos de troca de conhecimentos, de formação na vida do estudante e de uso social da linguagem. Para Marcuschi (2005, p. 22) “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Afirmamos, então, que um dos desafios do professor de Língua Portuguesa é transformar o conhecimento científico em conhecimento didático, pois, se na universidade utilizam-se os textos de dissertações, teses, artigos e outros, na escola o saber é transmitido por meio dos livros didáticos e de materiais de apoio que viabilizem a aprendizagem dos conteúdos.

Por essa razão, apresentamos a definição de Educação Linguística, termo muito importante no contexto do ensino de Língua Portuguesa:

A educação linguística propõe a adoção de princípios que visam ao desenvolvimento do raciocínio e não da memória. Abandonar os passos mecânicos de métodos é o início de uma reflexão em direção à aplicação de situações didáticas de ensino e de aprendizagem da Língua que sejam significativas para o aprendente do ponto de vista cognitivo, social e linguístico. (GOMES, 2008, p. 33)

Se analisarmos como ocorre a condução de uma aula de Português em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de escola pública, com certeza lembraremos das limitações de recursos pedagógicos que levam um professor a, possivelmente, não diversificar suas aulas. Falar da educação linguística nos possibilita pensar que, mesmo diante das dificuldades vivenciadas na escola, pode ser possível buscar a autonomia do pensamento nos alunos, a partir não mais do ensino que mostra conteúdos gramaticais que serão memorizados, mas expondo ao estudante a finalidade da aquisição de cada assunto tratado nessas aulas e considerando que ele já fala a Língua Portuguesa e se comunica por meio dela. Nesse cenário, ainda há

o despreparo técnico-didático-metodológico do professor, que insiste em um ensino ainda “gramatiquero” descontextualizado, e ignora que o ensino de língua vai além do ensino da gramática normativa tão somente e que o oral é tão importante quanto o escrito no convívio social em que os alunos se encontram, principalmente fora da escola. (FRANÇA, 2012, p. 17)

Quando analisamos, então, a presença de cegos nas aulas de Língua Portuguesa de uma sala do ensino regular, é importante frisar que os conteúdos abordados são iguais para todos os alunos, o que enriquece a proposta da educação inclusiva. Faz-se necessário, porém, observar se esses alunos estão sendo, de fato, incluídos, principalmente na providência de material adaptado, para que eles possam acompanhar as aulas mesmo com suas limitações visuais. Também é preciso verificar se está acontecendo o devido acompanhamento pedagógico, por meio do Atendimento Educacional Especializado, para que esses alunos compreendam os conteúdos e tenham, ao alcance, possibilidades de interação e crescimento intelectual, considerando-se que cada indivíduo possui conhecimentos linguísticos, expressa-se de forma particular e habitualmente interage com os grupos de sua convivência diária. É

isso que fortalece a busca pela diversidade na escola. Por isso, tratemos do ensino e da aprendizagem.

2.2 Ensino e aprendizagem na prática da educação inclusiva

A escola é o ambiente mais propício para estimular o crescimento intelectual do ser humano, uma vez que é naquele ambiente que são preparados os cidadãos que darão suas contribuições nos mais diversos segmentos da sociedade. Nesse contexto, a valorização do professor é fundamental, já que ele é o responsável direto pela mediação do conhecimento em sala de aula.

Segundo o pensamento do educador Anísio Teixeira (apud NUNES, 2000), para haver democracia é preciso investir na escola pública e, principalmente, na igualdade de direito à educação. A arte de ensinar está intrinsecamente ligada à valorização do profissional da educação. O professor aponta caminhos e prepara pessoas para se desenvolverem com autonomia.

O desafio de ser professor no século XXI é grande. Ressaltamos elementos como: a gestão democrática, a existência de paradigmas como a LDB (1996) e os PCNs, a proposta do ensino de Língua Portuguesa contextualizado, as propostas de escola inclusiva e com acessibilidade, o Plano de Carreira do Magistério, o Plano Nacional de Educação (PNE) e tantos outros aspectos da educação atual. Diante de tudo isso, acompanhar a evolução da humanidade e ser participante da formação de pessoas requerem dedicação, empenho e renúncias.

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado. (MANTOAN, 2006, p. 46).

Investir na formação do professor é instigar o progresso da educação no país, porque não basta criar leis que garantam a matrícula de todos os alunos se, na prática da escola, essas normas não se formalizarem. No Brasil, o professor sente-se desvalorizado, tanto por questões salariais quanto por condições de trabalho. Além disso, a preparação inicial deveria abranger a realidade atual da escola e dos desafios que ela enfrenta, uma vez que as escolas têm o dever

de incluir todos os alunos, independentemente de estarem ou não articuladas para atender às necessidades de estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, entre outras especificidades. Nesse contexto, a aprendizagem não deve ser confundida com os processos naturais de crescimento humano, pois ela envolve um indivíduo nas mais diferentes etapas de vida; quando realmente se aprende algo, não se esquece.

Muitas vezes, é necessário desafiar o aluno, ou seja, provocá-lo, a fim de que exploremos o seu potencial, pois, se assim não fizermos e apresentarmos sempre aulas sem nenhuma criatividade, poderemos subestimar a inteligência e a capacidade desse estudante. Não devemos rotular alunos que aparentemente nada têm a oferecer, pois, por trás de um estudante, pode haver excelentes talentos não explorados. Isso requer interesse, por parte da escola, de fazer a diferença e olhar seu aluno como uma fonte de possibilidades. O processo de aprendizagem é singular, e o professor precisa estar atento ao momento em que o aluno já tem condições de assimilar conhecimentos mais complexos sobre determinados assuntos, para que haja progressão e continuidade. Sobre esse aspecto, Campos traz o seguinte pensamento:

Aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividades não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo, fadiga, drogas, etc.) (CAMPOS, 1972, p. 23)

Aprender não é mérito só de alguns e a aprendizagem é um processo que traz mudanças no comportamento, pois o indivíduo apropria-se daquilo que aprende. Caso haja dificuldades na aprendizagem, é necessário detectar o problema e fazer o acompanhamento na escola.

Foi-se o tempo em que o aluno era apenas um ouvinte e o professor era um transmissor do conhecimento. Hoje em dia, o estudante tem diversas possibilidades de adquirir informações e, muitas vezes, é o professor que precisa estar atento e se atualizar, principalmente em assuntos relacionados à cultura digital e, especificamente, à internet.

Nossas atitudes podem influenciar no comportamento das outras pessoas e vice-versa. É através da interação que acontecem as trocas de experiências, o aprendizado, a aquisição de conhecimentos, sentimentos e valores. A educação não é subjetivação de um ser que não seria

sujeito; o sujeito está presente. “A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente.” (CHARLOT, 2000, p. 54)

A escola é um ambiente que acolhe o multiculturalismo, a diversidade, as etnias. Enfim, é um espaço amplo de acolhimento dos indivíduos nos mais complexos aspectos, sejam sociais, econômicos, políticos, religiosos, da sexualidade e tantos outros. É na escola que pode haver a transformação do indivíduo no trato intelectual, o que se refletirá em um conjunto de mudanças no comportamento, aquilo que se tem como aprendizagem. Enfatizamos, portanto, que é papel do professor desenvolver habilidades em dispor os conteúdos de modo que facilite o aprendizado dos alunos. Isso implica diretamente a formação do educador e a renovação das práticas pedagógicas, com a finalidade de contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos.

Segundo Witter e Lomônaco (1987, p. 17) alguns pesquisadores consideram “o currículo que é ministrado e não o método como isso ocorre”, e fazem reflexões importantes quanto à interação professor-aluno. Também

apontam as características dos alunos como fatores determinantes na aquisição do conhecimento e habilidades, desconsiderando a figura do professor. Já outros aceitam a importante figura do professor no ensino, porém consideram que bons professores não são feitos. (BROPHY, 1979, p. 733 *apud* WITTER e LOMÔNACO, 1987, p. 17)

Uma das principais fontes de informação sobre o bom ou mau aproveitamento da educação produzida nas escolas ainda é a pesquisa educacional. Por meio de dados reais, pode-se chegar a conclusões do ponto de vista qualitativo ou quantitativo. Também com base nos resultados alcançados, produz-se o conhecimento e, conseqüentemente, age-se de forma direta nos problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem.

A reciprocidade na interação professor-aluno, ou seja, a existência de um professor mediador e um aluno aprendiz que interagem entre si, produzirá na educação um efeito bom e contínuo.

O professor é sempre um dos principais alvos quando o assunto é a aprendizagem dos alunos. Deve haver uma troca, pois tanto o professor tem a sua responsabilidade e deve agir com ética no exercício da sua profissão, como também os alunos têm sua parcela de compromisso com seu aprendizado. Assim, a escola precisa estar atenta à realidade dos

alunos, pois, “um bom Projeto Curricular não é o que oferece soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas” (COLL, 1987, p. 189).

É muito importante a interação professor-aluno no processo educacional. Um dos fatores que contribuem para o bom desempenho dos alunos é o fato de o professor estimular a criatividade, autoestima e confiança desses estudantes, desenvolvendo suas habilidades e deixando claro que o sucesso da aprendizagem depende muito da cooperação deles.

Há alunos que são mais tímidos em sala de aula e não devemos desconsiderar isso. Contudo, é importante instigar novas condutas por parte desses alunos, tanto quanto, às vezes, é necessário orientar a excessiva espontaneidade de outros. Nesse processo de conhecer melhor os alunos e optar por contribuir para o bom desenvolvimento intelectual de todos, o professor estará exercendo seu papel de estabelecer um bom relacionamento e compromisso com a formação de cada um.

Ser professor também é estimular a boa aprendizagem dos educandos. Quanto aos desafios dos docentes em sala de aula, eles são reais, mas o mais importante é aprender a aprender sempre, e buscar estratégias de aprendizagem continuamente. No entanto, essa responsabilidade também é da família, do setor de acompanhamento pedagógico e, principalmente do aluno.

Vygotsky compreende que o processo de aprendizagem ocorre em uma relação sociointeracionista. Logo, o docente proporcionará condições e meios para que essa aprendizagem se concretize. Quando Vygotsky cita a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, explica que essa última é responsável pelo estímulo do potencial do aluno, e isso acontece até mesmo nos desafios lançados ao estudante, para que ele não se limite ao que já sabe fazer, mas busque ousar e utilize novas possibilidades de aprender e produzir o conhecimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. (REGO, 1995, p. 95)

O professor pode e deve interagir com a realidade dos alunos, buscando conhecer seus gostos, seu cotidiano, e envolvendo-se com sua cultura e sua história. O conhecimento, então,

deve ser construído, e o professor não é o detentor do saber. São necessários o diálogo, a troca de informações e a interação professor-aluno.

Sendo o ser humano um ser criativo, capaz de construir seu meio e modificá-lo, é importante que o professor enfatize o momento histórico em que se vive, pois os fatos na vida do homem são construídos e o ser humano interage na construção da sociedade e nos valores sociais, culturais, afetivos, intelectuais que possui. Assim, na abordagem do materialismo histórico-dialético que fundamentou a perspectiva histórico-cultural do psiquismo, afirma-se que:

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico. (REGO, 1995, p. 96-7)

Sem dúvida, não existe conhecimento pronto e acabado. Vygostsky (2005) traz sua contribuição para o processo de aprendizagem quando valoriza as potencialidades do ser humano de um modo geral, desde que se deem condições necessárias para que a aprendizagem aconteça e possibilite mudanças nesse indivíduo e no ambiente que o acolhe. Essas transformações são frutos do processo de aprender, criar e recriar.

Diante dessas reflexões, enfatizamos que, quando se trata de pessoa com deficiência, o processo da aprendizagem requer profissionais preparados para acompanhar esses alunos, pois alguns estereótipos foram criados no sentido de que a deficiência os tornaria incapazes de aprender, de estudar e de conviver com os demais. Ao longo dos anos, essa história de exclusão vem tomando novos rumos. A sociedade precisa entender que é na escola que se continua, depois da família, o permanente processo de transformação desses indivíduos, que são capazes de assimilar conteúdos, construir conhecimentos e interagir em sala de aula e, futuramente, em um ambiente de trabalho, tanto quanto todos aqueles que não possuem nenhum tipo de deficiência.

A escola inclusiva aponta para a necessidade de provocar situações de aprendizagem, em que o professor “não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula” (MANTOAN, 2006, p. 53). Este profissional proporcionará um ambiente no qual se

favoreça o diálogo e se percebam as várias vozes existentes naquela interação, propícia ao aprender, complementada por meio da participação docente.

O ambiente inclusivo é construído com base na realidade encontrada em sala de aula, visto que o mais importante no momento atual é dar novos significados ao papel do professor, percebendo a importância de práticas pedagógicas voltadas para as necessidades encontradas em classe. Por isso, é fundamental que escola, família, professores e, principalmente, os próprios alunos com deficiência assumam seus respectivos papéis dentro dessa conjuntura de transformar dificuldades em processos contínuos de construção da aprendizagem.

Continuamos este estudo tratando da inclusão escolar e da formação do professor.

2.3 A escola, a educação inclusiva e a formação docente

Conforme citamos anteriormente, a escola tem papel fundamental na vida dos indivíduos. Sua função é ampla e proporciona o desenvolvimento intelectual, cultural, social, interacional, entre tantos outros. O conhecimento formal também é produzido e compartilhado no ambiente escolar.

Ensinar e aprender são tarefas que caminham em uma mesma direção. O professor é esse mediador que pode também avaliar o nível de aprendizado adquirido pelo aluno. “Aprender e ensinar define os papéis essenciais desempenhados pelo aluno e pelo professor, respectivamente, na sala de aula. Sem essas atividades, a escola perde a razão de ser.” (PIROMM NETTO, 1987, p. 11)

Assim, a escola tem uma missão a cumprir. E a sociedade pode contribuir para que tenhamos na educação um pilar para formarmos cidadãos conscientes e preparados para colaborar no crescimento desse grupo organizado que vive sob as mesmas leis. Essa contribuição é dada à medida que se colocam na escola todos os indivíduos que vivem em sociedade, para que se beneficiem da aprendizagem e do ensino oferecido.

Desde o momento em que nascemos, já ingressamos em um processo educacional pessoal, e vamos crescendo e adquirindo comportamentos e hábitos. “Kant já escrevia, no fim do século XVIII: o homem é a única criatura que precisa ser educada”, cita Charlot (2000, p. 51). A educação adquirida e vivenciada fora da escola é experiência própria de cada um, que pode ser boa ou ruim. No entanto, é na escola que passamos a ter o real entendimento do

conhecimento formal e do alargamento das possibilidades de aprendizagem e ampliação da visão de mundo. O ato de aprender é muito vasto e não há conhecimento limitado, e é importante que o aluno tenha consciência disso. O conhecimento adquirido por meio do ensino na escola é a base para um essencial comprometimento com o desenvolvimento da humanidade e participação ativa na construção da cidadania.

O ideal é que haja o entendimento, por parte do aluno, de que ele está sendo preparado para transformar o meio em que vive e ser um colaborador, uma pessoa que assumirá responsabilidades e adquirirá, por meio da aprendizagem, habilidades ímpares – razão pela qual é importante que não se limite ao ensino daquele momento. A aprendizagem é um processo contínuo e transformador.

A escola tem inúmeras funções na vida do ser humano. Podemos retomar o valor social, o cultural, o de promover a formação do cidadão, o de ser responsável pela educação formal. Dentro desses aspectos, é possível afirmar que os alunos podem cursar os anos sequenciais dos ensinos fundamental e médio e ainda não estarem totalmente preparados para enfrentarem as próximas etapas da vida, seja de estudo superior ou técnico ou até mesmo o mercado de trabalho.

A escola precisa caminhar em consonância com a família para obter um resultado satisfatório de aprendizagem de seus alunos. O sistema educacional brasileiro vem sendo alvo de muitas críticas ao que se refere às escolas públicas, principalmente quando o assunto é ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, segundo o site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2013 a rede Estadual atingiu a meta de 5,4; a municipal a de 4,9 e a privada conseguiu 6,7, que para o IDEB esse último dado ainda é considerado como meta não atingida. Já no Ensino Médio, em 2013 não se atingiu a meta em nenhuma modalidade, ficando a rede pública com 3,4 e a privada com 5,7. (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>, acesso em 13/02/2015).

Nesse contexto, apontamos que “há alunos que rejeitam propostas descontextualizadas de trabalho escolar sem sentido nem atrativos intelectuais: eles protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende a suas motivações e seus interesses pessoais” (MANTOAN, 2006, p. 51). Os alunos, principalmente das escolas públicas, precisam atentar para o direito que têm de questionar e exigir uma educação de qualidade, na qual o

conhecimento seja adquirido com a participação ativa, por meio do pensamento crítico à realidade do país.

Ter consciência dos momentos históricos que seu país vivenciou e vivencia é direito do aluno, visto que ele é convidado, por meio da sua formação, a ser um cidadão partícipe da construção do progresso desta nação chamada Brasil.

A educação no Brasil foi e é marcada por períodos de luta e anseios de eficiência, pois, se o país investisse mais na educação do seu povo, estaria promovendo seu próprio desenvolvimento. O professor torna-se um pesquisador e investigador da sua própria capacitação quando busca inovações e leituras que promovam sua formação continuada e também quando acompanha as necessidades e o percurso em tempo real da educação no contexto em que está inserido.

Segundo Freire (2007, p. 100-1), o homem necessita de uma educação que o leve a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, ter uma intimidade com eles. Por isso, é papel permanente da universidade formar pessoas capazes do compromisso com o desenvolvimento social, econômico, político e cultural; enfim, oferecer educação em benefício do crescimento da sociedade civil.

Nesse contexto, para incluir alunos com deficiência na escola, é necessário observar a qualificação docente e os recursos pedagógicos disponíveis. Não basta que o aluno esteja matriculado em uma turma de ensino regular, mas faz-se necessário o apoio pedagógico e docente para que sua inclusão se efetive; ou seja, incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades. Logo, quando tratamos de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, temos dois focos a serem analisados. O primeiro é a formação inicial e, em seguida, a formação do profissional que já está na sala de aula e exerce o principal papel de fazer a inclusão acontecer. E a escola precisa encontrar caminhos que façam a inclusão acontecer.

É necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las. (SOUZA, 2013, p. 162)

Assim, as universidades precisam formar docentes com visão ampliada de que encontrarão em suas futuras salas de aula pessoas com diferentes limitações, tanto quanto, atentarem para a realidade de uma diversidade considerável em relação ao ensino e aprendizagem. Em Aracaju, as mudanças vêm acontecendo de forma gradativa, com a colaboração de profissionais que buscam não só contribuir com as necessárias mudanças nos currículos das licenciaturas, mas também com pesquisa e acompanhamento das modificações para alcançar uma educação pautada nas necessidades dos tempos atuais. Conforme afirma Mantoan (2006, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

A inclusão das pessoas com deficiência precisa de fundamentos teóricos, como também de dados concretos que incentivem e guiem os educadores. Um sistema de educação inclusivo requer observação das necessidades gerais dos alunos e isso exige da escola a sensibilidade de trabalhar com as individualidades. A proposta da educação inclusiva visa à educação de todos os alunos juntos, preparando-os para a vida na comunidade já a partir da escola. Com isso, quando se tem alunos com diferentes níveis de deficiência em ambientes inclusivos, eles podem aprender muito mais. Também é dada a oportunidade aos demais alunos de aprender a vivenciar a sensibilidade, o respeito, a compreensão e conviver com as diferenças. Desse modo, “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (CUNHA, 2012, p. 153).

Nesse contexto, o fato de os alunos com deficiência estarem no ensino regular é um desafio, mas os benefícios de convivência são muitos, principalmente porque esses estudantes experimentarão as diferentes realidades da comunidade escolar. Para tanto, os professores precisam preparar-se e adquirir novas habilidades, e ter a certeza de que trabalharão em equipe. O diálogo, a consulta uns aos outros e a disposição de juntar-se aos colegas professores proporcionarão um ambiente que promove a cooperação e a necessidade de se atualizar. Atualmente, podemos afirmar que muitas escolas ainda convivem com um processo excludente, o que nos possibilita pensar que estamos rodeados de pessoas com pensamentos preconceituosos. Estamos no século XXI e precisam ser banidos os erros de segregação cometidos nos séculos passados quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à

margem do convívio social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência.

É importante também refletir que a inclusão de alunos com deficiência em escolas do ensino regular deve-se ao fato de que eles precisam ser parte do todo desta escola, e é nisso que consiste a mudança. Nas escolas especiais, os alunos com deficiência conviviam apenas com pessoas que tinham, no mínimo, as mesmas limitações que eles. Vivemos, todavia, em um mundo no qual a diversidade precisa ser entendida como um processo natural. Logo, defender a inclusão escolar é necessário para que seja dada a oportunidade a todos os alunos de estarem na escola e, juntos, aprenderem o respeito às diferenças.

A aprendizagem ocorre da mesma forma com os denominados deficientes e os ditos normais. Os canais para sua efetivação é que precisavam ser analisados, e a forma de ensinar precisava ser redimensionada, o que ajuda a desmistificar o ensino para a pessoa com deficiência e aponta para a importância da preparação do educador. (SOUZA, 2012, p. 23)

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola.

A transformação das práticas dos professores dar-se-á mediante os interesses da escola em fazer a educação inclusiva acontecer. Esse novo momento requer o auxílio das famílias e da comunidade.

O ambiente inclusivo tem como marco o querer ajudar as pessoas que sozinhas não conseguem superar seus limites. O respeito às diferenças se dá com esforço contínuo de atingir objetivos e metas na vida do outro.

Se não houver outra utilidade, adaptar as escolas e as turmas para incluir todos significa dizer, implicitamente, “a escola pertence a todos”. Qualquer cultura que diga “você é importante” aumenta a probabilidade de seus membros serem capazes de dizer o mesmo uns para os outros e para si mesmos.” (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 404)

Todos temos nossas deficiências, e construir amizades possibilita a troca de experiências e a riqueza de oportunidades de relacionamentos seguros. Assim, é muito importante ter o apoio da equipe diretiva da escola na implementação das mudanças, pois o fracasso escolar pode acontecer por falta de comunicação e auxílio necessário. A escola bem-sucedida defende o diagnóstico e a resolução dos problemas, e o sucesso aponta para a justiça social.

No contexto da inclusão, as amizades são vistas como marco fundamental para que a pessoa se sinta incluída. “Nosso principal objetivo educacional deveria ser o de encorajar o desenvolvimento de pessoas competentes, protetoras, amorosas e dignas de serem amadas”. (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 84). Assim, os educadores precisam propiciar momentos em que floresçam os bons relacionamentos, tanto quanto se preocupam com os conteúdos disciplinares.

Ainda, retomando o pensamento de Stainback & Stainback (1996, p. 315) “todos os alunos aprendem mais eficientemente quando sua educação é individualizada e quando têm oportunidades para participar de um grupo heterogêneo”. Contudo, não basta alguns professores se conscientizarem desta ideia; é importante impregnar desta vertente todos os professores.

Os bons profissionais são gerados a partir da aprendizagem. Por isso, é necessária uma boa preparação, principalmente porque os alunos precisam sentir confiança em si mesmos e nos seus professores, que, mais que um guia, passam a ser verdadeiros amigos.

Os maiores desafios da educação inclusiva são dar oportunidades a todos os alunos e cultivar o sentimento de respeito nos corações das pessoas. A escola é uma extensão da família, e relações de amizade e de amor devem ser construídas entre os alunos.

No Brasil e em Sergipe, tanto quanto em outros lugares, é necessário promover mudanças no currículo e, principalmente, a criação de políticas públicas que otimizem a inclusão, para que as pessoas com deficiência alcancem, de maneira cada vez mais concreta, os frutos da luta de muitos educadores que hoje abraçaram a árdua tarefa de defender a educação inclusiva.

Nenhum educador pode cometer o erro de acreditar que inclusão é um trabalho fácil ou que se resume a uma situação em que a aprendizagem seja apenas uma questão de atitude. Esses questionamentos envolvem valores e preconceitos enraizados em nossa cultura. Para

alcançar um projeto perfeito, são necessárias uma estruturação progressiva e uma mudança significativa na mentalidade dos educadores. Assim,

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturas, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2006, p. 15)

É por essa razão que este estudo propicia reflexões sobre a formação inicial dos professores ao analisar as matrizes curriculares ofertadas nos cursos presenciais de Licenciatura em Letras do estado de Sergipe. Nosso intuito também foi examinar a preparação do graduando que, futuramente, poderá se deparar, em suas salas de aulas, com estudantes com deficiência e precisar proporcionar um ambiente de interação entre todos os alunos. O educador é uma pessoa importante no processo de identificar e compreender as necessidades e interesses específicos dos alunos em sala de aula. É preciso dar ao professor a oportunidade de, por meio de fundamentos teóricos, definir, na prática, diferentes suportes para que os alunos sejam participantes de todo o processo de formação que a escola proporciona.

Sabemos que, em uma sociedade de classes, a classe dominante não tem interesse em que a grande massa popular seja bem informada. Se o país é democrático, é sinal de que todos devem lutar pelos seus direitos e ter acesso às informações que lhes proporcionarão melhores condições de vida. Para isso, faz-se necessário que haja oportunidades iguais para todos, e que se aproveitem essas possibilidades para fugir da massificação e assumir uma postura crítica diante dos problemas vivenciados pela comunidade.

Segundo Freire (2007, p.100-1), o homem necessita de uma educação que o leve a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, e mais que isso, ter intimidade com eles. Segundo esse pensamento, devem-se proporcionar momentos de descoberta e não apenas o produto pronto. Devem ser formadas pessoas capazes de examinar situações e fazer seus comentários próprios. Tudo isso são posturas adquiridas por meio de uma educação que construa mudanças, e que estas sejam concretas.

Nesse contexto, a escola ou a universidade passa a ser um dos principais alvos de fomento da democratização. No entanto, “nada ou quase nada existe em nossa educação que

desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados, o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 2007, p. 102).

É responsabilidade da educação preparar cidadãos que construam conhecimento. A sala de aula é o espaço propício para se gerar o diálogo e se quebrar a passividade do indivíduo, com a presença marcante de momentos de discussões que propiciem o pensar crítico, reflexivo, a criatividade, e banir a ingenuidade e o assujeitamento.

No processo de aprendizagem está a razão de ser dos sistemas educacionais. A escola existe em função do aluno, como também o professor se forma para melhor atender às necessidades educacionais dos estudantes. Vivemos, contudo, em um país onde as leis nem sempre funcionam. As brechas existentes nessas leis acarretam uma lentidão cada vez mais acentuada, fato que torna a escola, principalmente a pública, alvo de críticas e questionamentos quanto à sua qualidade.

“Que o professor recupere o gosto de educar é algo extraordinariamente relevante e digno, mas não a preço da falta de consciência crítica, que, no fundo, é marca indelével do educador” (DEMO, 1997, p. 30). O autor salienta, em um discurso crítico, o fato de o professor avaliar os alunos mas não necessariamente também ser alvo de avaliação. É importante que o professor não acumule títulos e certificados, na perspectiva da progressão na carreira do magistério, sem antes preocupar-se com a real aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, é fundamental pensar na qualidade da proposta do ensinar e do aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, art. 3º)

E ainda,

Para abordarmos a questão do currículo, é importante perceber qual o pensamento atual da escola sobre como atingir a educação dos alunos, visando ao ensino e aprendizagem de todos. Todos os alunos têm, por definição, necessidades educativas; no entanto, existem dois tipos delas: as partilhadas por todos os alunos e as específicas de cada um. As necessidades educativas especiais são as necessidades educativas específicas, fruto das

características diferenciais do aluno, cuja satisfação é imprescindível para garantir seu acesso ao currículo. (COLL, 1987, p.183)

Sabemos que a instituição escolar segue direcionamentos dos órgãos federais, estaduais ou municipais. A escola está inserida em uma realidade e em um sistema de seguir ideologias e estruturas baseadas em legislações que nem sempre se concretizam. A realidade da prática escolar não se adequa de imediato às leis, muitas vezes por entraves do próprio sistema educacional. Por isso, em conformidade com a proposta deste estudo, trataremos a seguir das matrizes curriculares dos cursos presenciais de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia em Sergipe, com ênfase na inclusão escolar, no intuito de exemplificar algumas das realidades vivenciadas atualmente na formação inicial do professor.

2.4 Matrizes curriculares nas licenciaturas de Letras/Português e Pedagogia em Sergipe: há enfoque na inclusão escolar?

As disciplinas que abordam a temática da inclusão escolar deveriam já estar incluídas em todas as matrizes curriculares de licenciatura, para melhor atender aos alunos com deficiência nas escolas do ensino regular. Essa inserção contribuiria com a inclusão social e com o cumprimento das leis, inclusive da Constituição Federal, que estabelece que a educação deve ser oferecida a todos sem distinções. No entanto, para que isso aconteça de fato, é necessário que haja uma reforma nos currículos, de modo que se preparem profissionais para possibilitar e proporcionar o ensino a todos os alunos.

As políticas inclusivas estão baseadas em princípios morais e políticos, estabelecidos em documentos internacionais, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994) e também da legislação vigente no Brasil, como a LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Tais normativas fazem com que a educação de qualidade seja um direito humano inquestionável e que os países tenham a obrigação efetiva de formular políticas e leis que visem à garantia de oportunidade de educação a todos. Entretanto, permanecem alguns questionamentos: Por que é tão difícil implementar a política de educação inclusiva nas universidades? Por que razão é tão difícil ligar as políticas inclusivas às práticas de ensino?

Na atualidade, os alunos com deficiência podem ser matriculados em qualquer escola do ensino regular, independentemente de a instituição ter ou não condições de acolher esse

aluno. Contudo, faz-se necessário perceber, ao menos, se os docentes foram preparados para ministrar aulas considerando, em seus planejamentos, a presença de alunos com deficiência. Segundo Mantoan (2003, p. 57 apud MACHADO, 2009, p. 98), “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico)”.

Entendemos que estabelecer uma proposta de profissionais conhecedores dos princípios básicos da inclusão social não é uma tarefa simples, afinal existirão resistências, contradições e dilemas que dificultarão ou mesmo tentarão impedir o desenvolvimento gradual que vise à inclusão. Alguns profissionais da educação ainda pensam e defendem que não é responsabilidade do docente das disciplinas por área assumir turmas que tenham alunos com deficiência matriculados. Muitos docentes ainda defendem as salas especiais por não se apropriarem das mudanças que a escola é chamada a assumir neste século XXI.

Há leis que regulamentam o pleno acesso dos alunos à escola, apontando a necessidade de se criar condições de explorar as potencialidades de cada um. Estamos explicitando neste estudo alguns entraves para a acessibilidade e permanência do aluno com deficiência na escola. Apresentaremos, a seguir, matrizes curriculares dos cursos presenciais de Letras/Português e Pedagogia do estado de Sergipe, buscando explicitar dados sobre a formação do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão escolar.

O critério de escolha das instituições foi apenas a oferta do curso presencial de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia, em qualquer turno. Com bases nos resultados encontrados, apresentamos nossas contribuições com a certeza de que o assunto não se encerra nesses escritos, mas instiga ainda mais a continuidade da pesquisa para acompanhar as possíveis mudanças nos currículos, para que atinjam a preparação do professor no que diz respeito à inclusão escolar, conforme asseguram as leis vigentes.

Em termo de elaboração de leis, o Brasil é um dos países mais atualizados do mundo, conforme já citamos anteriormente. Contudo, inúmeros são os problemas enfrentados pela escola, visto que as soluções para os desafios enfrentados são muito lentas e ficam muitas vezes a cargo da criatividade e do empenho da equipe diretiva e dos docentes.

Não se trata de ter professores dispostos a inovar adaptando suas aulas de forma individual ou aleatória, mas de cuidar das bases do problema, para que os docentes tenham os

aparatos técnicos, humanos, teóricos, e os recursos pedagógicos necessários à educação de seus alunos em um ambiente pluralizado e de diversidade educacional.

Nesse contexto, Coll aponta alguns elementos que nos ajudam a construir o pensamento coletivo a respeito da inclusão:

Um Projeto Curricular válido, útil e eficaz é, por definição, um instrumento indefinidamente perfectível cujo uso pelos professores nunca se limita – ou não deveria limitar-se – a uma aplicação mais ou menos automática. Um bom Projeto Curricular não é o que oferece soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas, em função das circunstâncias particulares nas quais exercem sua atividade profissional. (COLL, 1987, p. 188)

Ao analisar os dados das matrizes curriculares, podemos concluir que, das doze matrizes curriculares do curso presencial de Letras/Português, dez já contam com a disciplina de Libras, que é obrigatória. Na instituição “G”, há alguns cursos de Letras que ainda não disponibilizam a disciplina, muito embora já estejam cientes das novas exigências. Nessa instituição, os alunos podem cursar disciplinas que tratam da inclusão como optativas, em outros cursos. Já o curso de Pedagogia, das nove matrizes curriculares analisadas, todas ofertam a disciplina de Libras. Diante disso, citamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo II, sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, determina:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005)

Diante do exposto, segue quadro comparativo das matrizes curriculares de instituições de nível superior em Sergipe que ofertam o curso presencial de Letras/Português e Pedagogia. As instituições tiveram nomes omitidos para preservar suas identidades.

Quadro 5 – Dados das matrizes curriculares dos cursos presenciais de Letras do estado de Sergipe

Instituição	Curso de Graduação	Matriz curricular (Disciplina Obrigatória)	Período
A	Letras - Português	Língua Brasileira de Sinais	3º
B	Letras – Português / Inglês	Fundamentos de Libras	4º
C	Letras - Português	Língua Brasileira de Sinais	4º
D	Letras – Português / Espanhol	Educação Inclusiva	6º
		Língua Brasileira de Sinais	7º
E	Letras - Português	Língua Brasileira de Sinais	6º
F	Letras - Português	Língua Brasileira de Sinais	6º
G	Letras - Português Diurno	Língua Brasileira de Sinais	7º
G	Letras – Português (noturno)	Língua Brasileira de Sinais	7º
G	Letras - Português / Espanhol	-	-
G	Letras - Português / Inglês (diurno)	-	-
G	Letras - Português / Francês (diurno)	Língua Brasileira de Sinais	8º
G	Letras - Português / Francês (noturno)	Língua Brasileira de Sinais	10º

Fonte: Sites das faculdades e universidades. Acesso em: 01 mai. 2014.

Uma das observações na análise das doze matrizes curriculares das sete instituições, entre públicas e privadas, é que apenas uma delas mantinha, em seu programa de Letras, uma disciplina sobre Educação Inclusiva, que dá noções gerais aos futuros docentes sobre os fundamentos teóricos da inclusão escolar, além da formação inicial em Libras. Sabemos que apenas uma disciplina não vai preparar o aluno para atuação em sala de aula, mas ela oferece pistas para posterior aprofundamento. O decreto nº 5.626 (de 22 de dezembro de 2005) obriga o ensino da Língua Brasileira de Sinais e com relação a disciplina Educação Inclusiva a legislação apenas recomenda.

Já no curso de Pedagogia, citamos a seguir uma amostra da realidade encontrada nas matrizes curriculares em Sergipe:

Quadro 6 – Dados das matrizes curriculares de cursos presenciais de Pedagogia do estado de Sergipe

Instituição	Curso de Graduação (Licenciatura)	Matriz curricular (Disciplina Obrigatória)	Período
A	Pedagogia (noturno)	Língua Brasileira de Sinais	3º
		Educação Inclusiva e Diversidade Social	4º
B	Pedagogia (noturno)	Educação Inclusiva e Diversidade	8º
		Libras	4º
C	Pedagogia (Noturno)	Educação Inclusiva	4º
		Língua Brasileira de Sinais	5º
D	Pedagogia (noturno)	Fundamentos de Libras	5º
E	Pedagogia (noturno)	Tópicos Especiais em Educação - Libras	8º
F	Pedagogia (noturno)	Libras	4º
G	Pedagogia (Vespertino)	Língua Brasileira de Sinais	7º
		Fundamentos da Educação Inclusiva	8º
G	Pedagogia (Noturno)	Língua Brasileira de Sinais	7º
		Fundamentos da Educação Inclusiva	8º
H	Pedagogia (Noturno)	Língua Brasileira de Sinais	9º
		Fundamentos da Educação Inclusiva	10º

Fonte: Sites das faculdades e universidades. Acesso em: 11/02/2015

Podemos observar que nos nove cursos de Pedagogia analisados, entre faculdades e universidades, públicas e particulares, todas ofertam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), contudo, há duas instituições que não disponibilizam a disciplina relacionada à Educação Inclusiva. Esses conteúdos voltados para a inclusão de modo geral, ampliam a visão do estudante quanto a necessidade de saber os conteúdos básicos que tratam da inclusão de alunos com deficiência e melhor preparariam o futuro profissional para a diversidade da sala de aula.

A esse respeito, podemos citar, então:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional

Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, seção II, Educação Especial, artigo 29)

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, seção II, Educação Especial, artigo 29)

Diante do exposto, é importante pontuarmos o que consta nas leis e relacioná-lo à realidade atual da formação docente. Nesse contexto, expomos ainda outro importante documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que atesta:

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. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Quando trata da questão curricular, a LDB afirma:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades; (...) III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

A respeito da inclusão, é muito importante citar as leis e compará-las com a situação real que se vive, seja na escola ou na universidade. Tratamos, nesse estudo, da formação do professor na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, visando ao ensino de Língua Portuguesa na atualidade. Verificamos que as leis defendem e garantem as matrículas dos

alunos, mas, na prática, ninguém pode garantir que eles estejam recebendo o atendimento específico que assegure sua permanência na escola.

Outro ponto importante, nesse contexto, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Atualmente, essa sala tem sido um auxílio fundamental para o professor do ensino básico, uma vez que este docente não foi preparado na perspectiva da inclusão. É importante frisar que os alunos devem ficar em um turno na sala de aula do ensino regular, e no outro receberem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os alunos com deficiência precisam acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem da sala do ensino regular, principalmente o desafio da interação com todos os alunos. Por mais difícil que possam parecer, a princípio, o convívio e a interação entre pessoas “sem deficiência” e aquelas com alguma deficiência, bem como o fazer junto e o ensinar junto, este é um dos principais desafios que dá sentido à inclusão, visto que “para reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não há como reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001 apud MANTOAN, 2006, p. 17).

Sobre tal reforma, contamos com as novas perspectivas a que a escola é chamada nesse século XXI, que são a de acolher a heterogeneidade e a diversidade, compreendendo os mecanismos de transformação social que o ser humano experimenta a cada novo tempo.

O homem é um ser inovador, precisa acompanhar as necessidades do seu tempo e, assim, construir história. Não há necessidade maior para o homem contemporâneo do que aprender a conviver com as diferenças e com as trocas de experiências, valorizando o pensar e o agir; enfim, valorizando o outro. Nesse contexto, abordaremos questões relacionadas à formação do professor na perspectiva da inovação e atualização por meio das culturas digitais, principalmente quando há a presença de pessoas com deficiência na sala de aula.

É outro entrave que encontramos na formação do professor a preparação desse profissional para lidar com as tecnologias em sala de aula, uma vez que, atualmente, a maioria dos alunos convive naturalmente com o uso das facilidades dos recursos tecnológicos – inclusive os alunos cegos. Em vista disso, abordaremos a seguir a questão das culturas digitais.

2.5 Breves considerações sobre o ensinar, o aprender e as culturas digitais

Hoje em dia, o ensino de Língua Portuguesa, alvo deste estudo, vem acompanhando a questão interdisciplinar, e por isso é preciso tratar da interação dos alunos por meio das culturas digitais. Desse modo, faremos breves considerações sobre o ambiente virtual, pondo em foco a realidade de que, na maioria das vezes, os alunos já chegam à sala de aula ambientados e conectados com os meios virtuais. Essa nova proposta de ensinar e aprender considerando o uso da internet traz muitas oportunidades de reflexões, visto que a linguagem utilizada nos meios digitais, muitas vezes, foge às normas e padrões da gramática, muito embora a tecnologia possa ser utilizada em benefício do conhecimento do aluno. Fazemos também a crítica e a análise do quanto as pessoas com deficiência, muitas vezes, ficam de fora do mundo virtual devido à falta de acessibilidade.

Quando abordamos o ensino de Língua Portuguesa na escola com o uso das Tecnologias Assistivas para o deficiente visual e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para todos os alunos, estamos fazendo menção ao uso do computador na sala de aula e, para isso,

Alguns programas possibilitam a digitação e edição de textos produzidos pelos alunos para publicações internas da classe ou da escola; outros permitem a comunicação com alunos de outras escolas, estados, países; outros, ainda, possibilitam o trabalho com aprendizagens específicas, sobretudo a leitura. O mais importante, no entanto, é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico. Além disso, é fundamental que sejam adequados à proposta didática a ser desenvolvida: há ocasiões em que é possível utilizar materiais do entorno próximo; em outras, haverá necessidade de se recorrer a materiais produzidos com finalidades especificamente didáticas. (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 93)

Desse modo, a escola tem papel fundamental na vida dos indivíduos e é uma peça importante na formação da sociedade. A função da escola é ampla e proporciona o desenvolvimento intelectual, cultural, social, interacional, entre tantos outros. O conhecimento formal também é produzido e compartilhado no ambiente escolar, e a aprendizagem acontece em todo o processo educacional, em que cada indivíduo tem suas experiências e assim pode produzir o seu próprio conhecimento. Por isso, o ato de aprender torna-se singular inclusive no ensino de Língua Portuguesa.

A escola também pode proporcionar um ambiente que acompanhe a modernidade vivida por esses tempos de contínuas inovações. Sobre o ambiente da escola afirmamos que

Um dos maiores desafios que surgem na utilização dos recursos tecnológicos relacionados às TIC é o despreparo do professorado, decorrente da falta de capacitação e especialização. Estes profissionais enfrentam grandes dificuldades em apropriar-se daqueles recursos e incorporá-los ao seu fazer pedagógico. (SOUZA, 2014, p. 90)

Estamos na era da internet, logo podemos refletir sobre aqueles que vivem conectados e os que vivem desconectados. E isso acontece na própria escola, com os professores.

É preciso haver as mudanças, mas que seja pelo caminho certo, não é simplesmente chegar e dizer: “agora vai ser um computador por aluno. É importante saber se o professor sabe usar aquele computador. Precisa primeiro trazer a formação para o docente e depois esse profissional será um multiplicador, porque não adianta um computador por aluno, como é o projeto UCA [Projeto Um Computador por Aluno] se o professor não sabe utilizar aquela máquina. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA, entrevistada em 17 de abril de 2014)

A professora de Língua Portuguesa entrevistada neste estudo demonstrou a angústia dela em haver, na escola, professores que sequer usam o computador. São profissionais que não acompanham os avanços tecnológicos, mas que, mais cedo ou mais tarde, serão demandados pelo sistema a utilizar as tecnologias na escola com os alunos. Muitas são as perspectivas, na atualidade, em relação às informações que chegam velozmente até nós. Porém, assim como há aqueles que vivem ligados a uma rede de computador, há os que fogem a essa regra, mas que também fazem parte deste tempo e do contexto deste século XXI.

O progresso técnico é, daqui em diante, indiscutível, e não há escolha entre dois métodos técnicos. (...) A fala técnica se impõe sobre falas de outras ordens já que, com o advento da modernidade, entramos numa fase da evolução histórica de eliminação de tudo o que não é técnico, sendo o desafio da modernidade um desafio técnico. O progresso técnico, irreversível e em progressão geométrica, é a lei simbólica principal do imaginário tecnológico moderno. (LEMOS, 2002, p. 54)

A tecnologia tomou conta da vida humana de forma que os indivíduos sentem-se impulsionados a imergirem nesse mundo virtual, de modo a incorporá-lo como parte de suas

vidas cotidianas. No ambiente escolar, por exemplo, os professores, além dos conteúdos que são ministrados em sala de aula, normalmente vêm oportunizando a criação de e-mails, blogs, página no Facebook, conta no Twitter, grupos no whatsapp e outros meios de interação, para que aconteça a comunicação com os alunos fora do ambiente escolar. Torna-se uma extensão do espaço de aprendizagem da escola ou da universidade.

Nas aulas de Língua Portuguesa, inúmeras são as possibilidades que surgem para se utilizar todos esses recursos digitais a favor do ensino e da aprendizagem. Contudo, é preciso que o professor não se prenda apenas a querer corrigir possíveis erros ortográficos ou até mesmo os vícios de escrita que aparecem na redução das palavras utilizadas na linguagem da internet. Consideremos que

o poder da linguagem está mais forte do que nunca. E... como será a aquisição da linguagem? Finalmente, na nova era, a escola não passará de uma lembrança do passado, um pouco triste, bastante misteriosa e totalmente incompreensível. Os do futuro acharão que, em nossas escolas de hoje, as pessoas são escravizadas mentalmente, obrigadas a reproduzir modelos para uma espécie de capataz do saber sempre disposto a usar de violência intelectual contra os que não correspondem às expectativas de um jogo bastante cruel, chamado ensino e aprendizagem (CAGLIARI, 1993 apud CAGLIARI 2008, p. 215)

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa está imbuído em um contexto de se trabalhar a língua por meio do uso da linguagem, e não da memorização das normas gramaticais, e esse advento da era digital beneficia a sociedade que se vincula ao mundo pós-moderno impulsionada pela própria dinâmica da interação com o outro que é parte de si.

Muitos decidem caminhar distante das tecnologias mais recentes; alguns, por desacreditarem essas novas possibilidades de comunicação. Há outros, porém, que não se aliam às tecnologias mais recentes por não terem acesso a elas. É o caso de pessoas que moram em lugares distantes em que, geralmente, os sinais de comunicação ainda são um problema.

Antes havia o telefone, a carta, o fax, a televisão, o rádio. Agora, a variedade de aparelhos de comunicação foi ampliada. O acesso à internet e aos canais de tevê, porém, depende ainda das condições socioeconômicas de cada um. Ainda que muitos tenham acesso à internet, a velocidade é variável e a quantidade de canais de tevê pode ser reduzida ou

ampliada em razão das condições financeiras de cada pessoa, pois a diversidade de planos é imensa.

Nessa perspectiva, muitos cidadãos, por falta de opção, continuam sendo manipulados por canais de televisão que muitas vezes tornam-se o único atrativo para aquele grupo, seja pelas novelas, que tentam frequentemente abordar questões com que a população se identifica, seja pelos jornais manipuladores ou programas de entretenimentos vazios, mas que fazem o povo sorrir. Um telejornalismo que não oferece possibilidades de senso crítico a quem assiste. Logo,

as pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres, do “Terceiro Mundo”, podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas, do Ocidente, fornecidas através de aparelhos de TV ou de rádios portáteis, que as prendem à “aldeia global” das novas redes de comunicação (HALL, 2006, p. 74)

“Podemos conectar-nos com os outros unicamente para obter informação, tal como o faríamos com uma máquina provedora de dados. Conhecer o outro, porém, é lidar com sua diferença” (CANCLINI, 2009, p. 241). Nessa era tecnológica na qual estamos inseridos, há também o caso das pessoas com deficiência que não conseguem visitar determinados sites porque estes não são acessíveis, e essa situação torna-se ainda mais delicada para pessoas com deficiência visual, sejam cegos ou com baixa visão. Essa é apenas uma parcela da população que busca se inserir neste mundo tecnológico e se fazer presente por meio das tecnologias assistivas digitais, que são recursos que possibilitam o acesso e a autonomia da pessoa com deficiência. Contudo, as questões econômicas, infelizmente, acabam sendo, muitas vezes, fator determinante para que não se consiga acompanhar com igualdade de direitos o mundo tecnológico, pois a maioria dos recursos de acessibilidade, sejam softwares, hardwares, sintetizadores de voz, livro falado, gravadores ou muitos outros, eventualmente tem um custo alto.

Para as pessoas com deficiência visual, um dos recursos mais atuais é o Mac Daisy, um livro didático digital acessível, em áudio e com transcrição de textos e imagens. Atualmente, em Sergipe, é possível ter acesso gratuito ao Mac Daisy na instituição especializada em AEE para pessoas com deficiência visual.

Cabe pensar também naqueles alunos que estão frequentando a escola e que, fora dela, já convivem com todos os meios de possibilidades tecnológicas, visto que “a globalização, o progresso tecnológico e a popularização no uso das novas tecnologias contribuem para que a

socialização do conhecimento se dê, de forma mais intensa e interessante, do lado de fora das salas de aula” (GALVÃO, 2004, p. 44).

Mas será que a escola vem acompanhando esse processo de desenvolvimento por meio da tecnologia no ambiente escolar e fora dele? As informações via internet, que agora também podem ser acessadas através de ipad, smartphones, tablets e tantos outros, são muito simples e possibilitam o contato com o mundo globalizado. Porém, “a diversidade cultural e o reconhecimento das minorias começam a serem vistos como requisitos para que a globalização seja menos injusta e mais inclusiva” (CANCLINI, 2009, p. 253).

No contexto das escolas públicas, o que se observa por meio da experiência de alguns docentes é que há algumas que têm a sala de informática, mas o uso desta é limitado, sob a alegação de que os alunos podem quebrar os computadores. Vale ressaltar que,

no campo educacional, as mudanças não estão acontecendo a contento. Enquanto as informações chegam velozmente, os professores insistem para que os alunos se prenam ao ensino livresco, continuem sendo meros repetidores de conhecimentos. É necessário que os educadores acompanhem as inovações para introduzi-las na educação, aproveitar o que há de produtivo e reverter em conhecimento, levando os alunos a utilizarem os recursos tecnológicos, não apenas como entretenimento, mas também como um recurso mediador na aprendizagem. (BARBOSA, 2011, p. 53)

Nesse cenário, há alguns professores que possibilitam o acesso à internet mas o restringem aos sites de pesquisa, uma vez que alguns estudantes entram em sites de bate-papo, de relacionamentos ou outros afins, o que foge à ideia de que os computadores da escola são para benefício dos trabalhos escolares.

Entretanto, há jogos que são educativos e poderiam ser utilizados para ajudar o aluno durante as aulas, assim como histórias contadas por meios digitais, que também trazem muitos recursos audiovisuais e possibilitam a ampliação da aprendizagem na escola. Então “há a necessidade de se introduzir os recursos tecnológicos na educação. No entanto, é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores, para que eles possam aprender a utilizar esses recursos” (BARBOSA, 2011, p. 54).

Sobre o uso do computador na escola pública, citamos a fala de uma professora de Língua Portuguesa:

Quando eu quis levar os alunos pra a sala de informática, as vezes que eu levei, foi um problema, porque eu tinha 40 alunos. Só tem 10 computadores; no dia, tinham 08 funcionando; outro dia, tinham 05 funcionando, e os alunos não querem. Eles querem cada um usar, e não pode, não tem. Nenhuma escola tem 40 computadores, nenhuma. A maior escola que for, não tem.

Então, assim, tem que ser no máximo três alunos, mas eles não querem. Eles querem usar, cada um quer mexer, certo? Então, nas vezes que eu levei, não gostei. Pra falar a verdade, não funcionou, não funcionou. Acho que precisava sim de um responsável pela sala de informática, para que esse profissional ou qualquer outro, enquanto você estiver com seus alunos, ele ficasse na sua sala. Você trabalhasse com seus alunos na sala de informática, e um profissional qualquer ficasse na sua sala, porque nem você pode ficar com seus alunos na sua sala de aula. Porque você é que sabe o que quer que eles pesquisem, e nem você pode levar a todos e contemplar a todos na sala de informática, porque é insuficiente.

(...) Acho que o celular é um equipamento bastante rico, se a gente souber usar, num é? Tanto que, na sala de aula, às vezes, eu peço pra eles usarem, mas é meio complicado porque a maioria diz que não tem internet. Pra ter internet, você tem que ter o wi-fi da escola, a escola não disponibiliza o wi-fi, né? Aí eu peço pra eles, “vamos fazer mensagens, porque aí não precisa da internet”, só que eles dizem que gasta os bônus. Mas eu acho um equipamento muito bom, porém precisava ser melhor utilizado. Eu não sei se a gente vai levar mais uns 40, 50 anos pra que isso realmente esteja efetivado, na escola pública; o acompanhar a tecnologia na escola. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, entrevistada em 17 de abril de 2014)

Essa é a realidade da escola pública na qual fizemos a pesquisa de campo deste estudo. “O mundo está se tornando uma gigantesca rede de troca de informações” (SANTAELLA, 2004, p. 18) e o desenvolvimento tecnológico possibilita armazenar e recuperar dados de uma forma surpreendente, de modo que nós, brasileiros, podemos superar as nossas próprias expectativas quando buscamos dar a atenção devida aos pressupostos que nos mantêm nesse mundo do avanço tecnológico. O comodismo, às vezes, nos paralisa e chegamos a considerar que o outro está sempre mais bem preparado para lidar com o mundo atual.

O ensino da Língua Portuguesa precisa estar antenado com essa realidade atual, e o cego precisa estar inserido como cidadão e partícipe dessa sociedade excludente que nem sempre abre as portas para a acessibilidade.

Atualmente, novos paradigmas emergem em nossa sociedade, em que se questionam os mecanismos de segregação e se vislumbram novos caminhos de inclusão social. Por este motivo, há um fortalecimento das Tecnologias Assistivas (TA) ou ajudas técnicas nas formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas. (PRADO, 2013, p. 59)

Essa temática das culturas digitais na perspectiva do ensinar e do aprender é muito instigante. Por isso, há muito ainda a ser discutido e analisado, até mesmo porque as transformações não param. Refletir um pouco sobre essa importante área de estudo e pesquisa é viajar constantemente num ritmo acelerado de aquisição de conhecimento e inovações constantes. Entendemos que as aulas de Língua Portuguesa também precisam acompanhar, refletir e proporcionar a interatividade entre todos os alunos por meio dessas novas possibilidades. A realidade da escola pública, porém, nem sempre encontra condições de ter as tecnologias digitais como parceiras da construção do conhecimento entre todos, e, com o aluno cego, a realidade escolar não é diferente. Prosseguimos, na seção que segue, com a exposição da pesquisa de campo.

SEÇÃO III - PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS DADOS

É na ação que se inicia o processo de reflexão, tão importante para o professor (SOARES, 2008, p. 255).

Para construir essa terceira e última seção, utilizamos os dados coletados na pesquisa de campo. Nesse contexto, tornou-se fundamental a descrição das aulas da Alfabetização e também das aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental, tanto quanto o diálogo com os professores dessas respectivas disciplinas. Focamos a análise, a compreensão e interpretação dos fatos do cotidiano encontrado durante as observações das aulas. Para tanto, tivemos dois importantes espaços de coleta de dados: a instituição que funciona no Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual em Aracaju, e a escola estadual em Aracaju que contava com a Sala de Recursos Multifuncionais para pessoas com deficiência visual. Nessa última instituição, escolhemos a sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental, que tinha duas alunas cegas matriculadas.

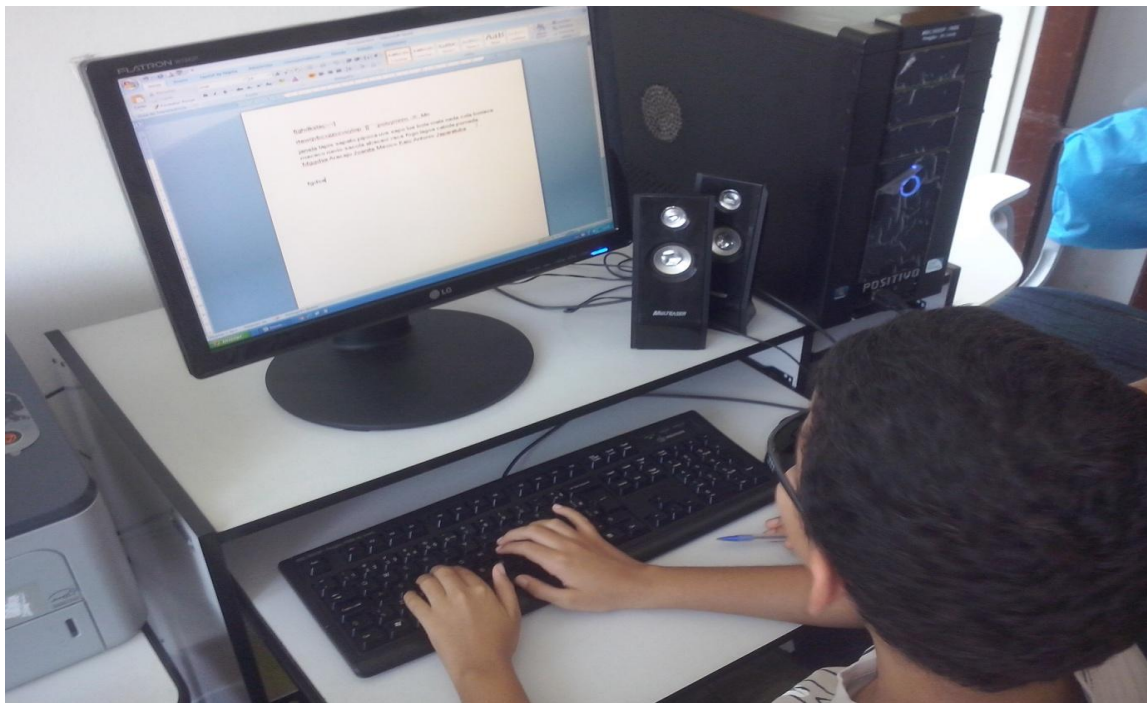
Desse modo, seguem os dados coletados e, mais adiante, a análise desses conteúdos.

3.1 Um olhar sobre as aulas de alfabetização do aluno cego na instituição do AEE para pessoas com deficiência visual

Uma das atividades ofertadas à pessoa cega na instituição de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual era a alfabetização, por meio de aulas individuais, ou seja, por aluno e com hora marcada semanalmente.

Normalmente, as professoras alfabetizadoras trabalhavam com o sistema Braille (com o uso de reglete, punção e prancheta), com a máquina de escrever em Braille, ou ainda com os recursos tecnológicos (computador e sintetizadores de voz / Dosvox ou NVDA), conforme figura que segue.

Figura 4 – Aluno cego sendo alfabetizado na instituição do AEE



Autora: Marleide dos Santos Cunha, em 05 de novembro de 2014

Observamos como ocorria a alfabetização de um aluno cego e, durante um momento de diálogo após a aula, a professora relatou que a única maneira de alfabetizá-lo era pelo aprendizado do alfabeto. Em seguida, ensinava-se a junção de letras e, depois, a escrita da palavra. Palavras com dígrafos (ch, lh, nh, xc, sc, sc, etc) eram consideradas complexas e, por isso, só ensinadas com o passar do tempo. No entanto, enfatizamos que:

Ensinar português para falantes nativos como se fosse uma língua estrangeira é de fato um absurdo. A questão assim colocada tem uma resposta pronta e fácil, mas, na prática escolar, pode-se constatar que muitas das atividades que a escola realiza com os alunos revelam uma atitude perante a linguagem semelhante à que teria se estivesse ensinando uma língua estrangeira. (CAGLIARI, 2008, p. 28).

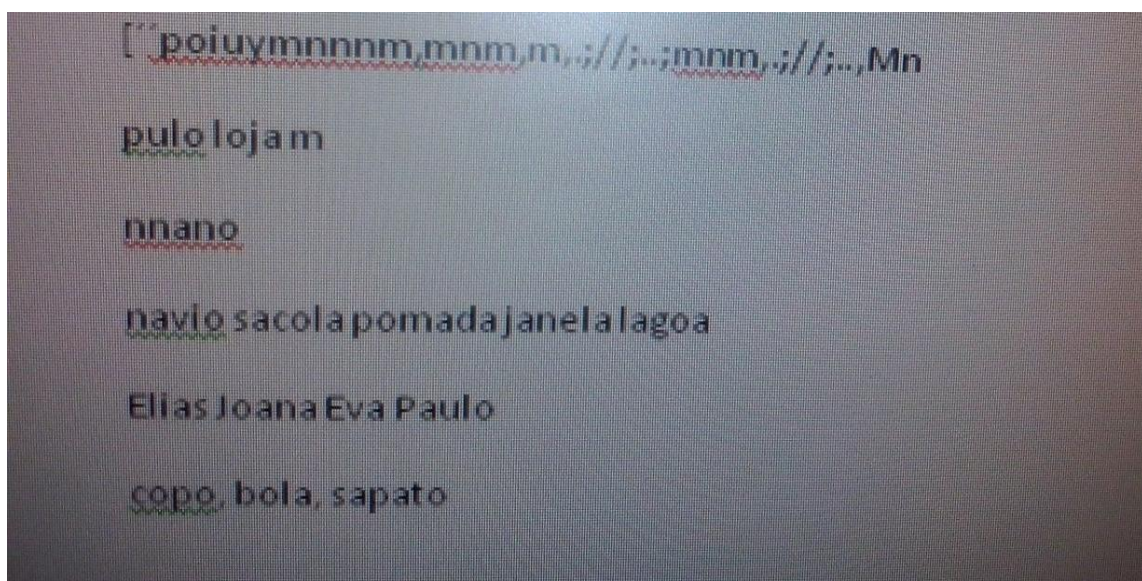
Diante disso, consideramos que o caminho mais eficaz para se ensinar a língua portuguesa na escola é através do texto, pois esse aluno que estava sendo alfabetizado, por exemplo, já tinha 12 anos de idade, é um falante nativo e, por isso, convive diariamente com pessoas que também falam esse idioma. O mais adequado seria que o professor alfabetizador

aproveitasse o texto a partir de assuntos que são familiares ao cotidiano do aluno, pois assim a alfabetização não teria esse teor mecanicista, com palavras soltas e descontextualizadas. Destacamos que

o objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. (CAGLIARI, 2008, p. 28)

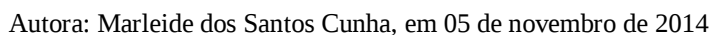
Em consonância com a ideia de melhorar significativamente o ensino da Língua Portuguesa, esse estudo aponta para um problema antigo, mas que ainda é muito presente na aprendizagem dos alunos de todas as séries do nível fundamental: a ausência da contextualização da língua. Os métodos de ensino continuam baseados no modo tradicional de se fazer educação. Não há a valorização da criatividade do aluno através de textos escritos espontaneamente e baseados nos usos sociais da linguagem. Tampouco se explora a ideia de valorização da textualidade no momento de se ministrar uma aula de Língua Portuguesa, conforme exemplificado na imagem que segue.

Figura 5 – Aula de alfabetização de um aluno cego (1)



Autora: Marleide dos Santos Cunha, em 12 de novembro de 2014

Figura 6 – Aula da alfabetização de um aluno cego (2)



A aula normalmente acontecia assim: “Pense numa palavra. Agora vamos escrever essa palavra.” A alfabetizadora procurava retomar vocábulos trabalhados na aula anterior, como “pomada”. A professora dizia: “Concentre-se no que você está fazendo.”

Para o aluno escrever a palavra, era preciso que ele lembrasse as sílabas que a compõem, como “po-ma-da” e “ja-ne-la”. Aconteceu, às vezes, de o aluno não saber a próxima sílaba da palavra e a professora repetir várias vezes a anterior, na tentativa de que ele lembrasse: “po-po-po-po-ma-da = pomada”. A aula seguia com a docente dizendo: “A palavra agora é lagoa”. Fazia-se referência ao “sapo que fica na lagoa”, conforme conteúdos citados. As palavras sempre eram pensadas aleatoriamente, como “copo”, “sapato”, o nome da professora, e assim por diante. Nesse contexto, afirmamos que

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso o que ela espera da escola. Em muitos casos, há ainda o interesse em aprender uma variedade do português de maior prestígio. (CAGLIARI, 2008, p. 29)

A professora relatou que “a criança já sabe falar e agora ela está se apropriando da língua escrita”. Para tanto, ela sempre orientava que a família procurasse exercitar a escrita das palavras em casa com o filho, para que a aprendizagem avançasse.

Diante do exposto, verificamos que a alfabetização naquela instituição de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual em Aracaju vem tradicionalmente cumprindo seu papel de escolarizar a pessoa cega e prepará-la para ser matriculada na escola, alfabetizando-a no sistema Braille ou por meio dos sintetizadores de voz Dosvox ou NVDA. Contudo, é preciso avançar no modo de alfabetizar, considerando que a língua está em constante movimento e que, embora seja mantenedora de inúmeras regras, esse ensino mecanicista já não combina com as várias possibilidades de se ter no texto um excelente caminho de ensino do idioma, desde as séries iniciais até as demais etapas da vida escolar do aluno.

3.2 Recursos didáticos e formação do professor da instituição para o AEE para pessoas com deficiência visual

Para obter informações sobre os recursos didáticos disponíveis para o Atendimento Educacional Especializado, recorremos à diretora da instituição especializada em AEE para pessoas com deficiência visual, em 21 de abril de 2014. Ela atuava na área da educação há 27 anos e afirmou que trabalhava com educação inclusiva há cinco anos, mas com pessoas com dificuldade de aprendizagem, auditiva, entre outras – sua primeira experiência com deficiência visual foi naquela instituição. Sobre a inclusão, a diretora afirmou: “Sou favorável à inclusão, desde que ela seja de fato uma inclusão, ou seja, que não fosse um guardar a criança, e que a escola realmente estivesse preparada para recebê-la”.

Quando falamos sobre os atuais recursos para a pessoa com deficiência visual, a educadora disse que

o sistema Braille é mais utilizado no Ensino Fundamental menor, principalmente nas aulas de Português. Já no Ensino Médio, fica muito complicado usar o Braille. É por isso que é preciso o aluno dominar as tecnologias e o computador. O acúmulo de papel se torna muito grande se o aluno tiver que levar os livros em Braille para a sala de aula. Eu aposto no sistema Braille sendo usado do 1º ao 4º ano, sendo que do 5º ao 9º ano e em diante, eu defendo o uso dos recursos facilitadores para a pessoa cega, Dosvox, NVDA, sorobã [para a matemática]. (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO DO AEE, em entrevista em 25 de abril de 2014)

Isso posto, esclarecemos que:

O mundo tecnológico tem um grande impacto na vida de todos os seres humanos e, como consequência lógica, também nos deficientes visuais. Neles, entretanto, esse impacto é maior, à medida que elimina muitas das barreiras milenares que impedem a sua efetiva inserção social, desde a possibilidade de uma educação melhor, oportunidades de trabalho mais bem remunerado e acesso a lazer e informação. (BORGES, 2003, p. 250)

Nesse sentido, sobre os recursos tecnológicos disponíveis para a pessoa com deficiência na atualidade, aquela instituição ainda não tinha Open Book, caneta digital (que emite um áudio correspondente ao texto impresso), impressora (TGD pró / Termorform), entre outros. “Em termos de tecnologia assistiva, ainda temos muito a melhorar, porém precisamos

ser otimistas. Muito já foi melhorado, mas o caminho é longo”, afirmou a diretora. Para aquela pedagoga,

era preciso que as pessoas com deficiência se interessassem mais por aprender. Era necessário que os alunos fossem estimulados para quererem aprender o uso das tecnologias digitais, ou melhor, que apresentassem a eles essas tecnologias. Os alunos dessa instituição se matriculam para aprenderem o básico e estimulamos essas pessoas com deficiência visual e elas conseguem chegar ao Ensino Superior. (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO DO AEE, em entrevista em 25 de abril de 2014)

Sobre a formação dos professores daquela instituição, a diretora afirmou:

Eles têm dois fatores essenciais para o sucesso: primeiro, a qualificação; e segundo, vontade de fazer. Além do município se preocupar em ofertar cursos de atualização na área da inclusão, também os professores têm vasta experiência nessa área. E quanto aos novos professores, eles também estavam se atualizando. (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO DO AEE, em entrevista em 25 de abril de 2014)

Naquele período, havia professoras da instituição fazendo curso de Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com o governo municipal de Aracaju. Além disso, todos os professores tinham especialização em educação inclusiva. No entanto, durante a entrevista, chegamos à conclusão de que muitos professores faziam cursos de especialização apenas para melhorar o currículo, e por razões pessoais acabavam não assumindo a educação especial ou inclusiva em suas vidas profissionais. “Não existe tecnologia mais avançada do que professor comprometido com o que faz. Não basta apenas que o professor saiba usar a tecnologia, é necessário que ele tenha vontade de compartilhar o conhecimento com o seu aluno.” (DIRETORA DA INSTITUIÇÃO DO AEE, em entrevista em 25 de abril de 2014). Nesse sentido, enfatizamos que

O uso efetivo da tecnologia não é uma coisa que aconteça apenas porque os programas e equipamentos estão instalados. Existem problemas muito maiores: recursos humanos, conhecimento técnico e aceitação da tecnologia. Esses são os maiores desafios, que ainda são agravados pelo fato de terem que ser aplicados num país com a dimensão do Brasil. (BORGES, 2003, p. 237)

No momento da pesquisa de campo, além dos professores que faziam curso de AEE como uma pós-graduação (especialização), havia também três professoras cursando “Atualização em autismo” e cinco profissionais da instituição fazendo curso de tecnologia assistiva. Os cursos de atualização eram ofertados pelo Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada da Educação / Secretaria Municipal de Educação (CEAF/SEMED).

Contudo, embora houvesse todos esses profissionais em busca de atualizações na área da educação inclusiva, salientamos que nenhum dos professores alfabetizadores estava cursando ou iria cursar, por exemplo, especialização na área da Linguística aplicada à alfabetização, o que seria uma forma de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa naquela conceituada instituição.

Constatamos, porém, que havia uma novidade tecnológica. Era o uso do Mac Daisy, que, segundo a diretora, “é um livro digital acessível, ou seja, é livro didático em áudio com transcrição de textos e imagens”. Fomos informados pela diretora que havia um grande acervo digital acessível, no qual são armazenados os livros que já estão em formato Mac Dayse, além de existirem cursos de utilização do tocador (acessível gratuitamente) e de produção do livro. Uma professora da instituição havia feito o curso de produção do livro em formato Mac Dayse em Brasília. Poder-se-ia usar também o Open Book, recurso que a Instituição estava tentando conseguir. Naquele momento, havia alguns livros paradidáticos produzidos no formato Mac Dayse e um livro didático de Língua Portuguesa para turmas de 6º a 9º ano, intitulado “A arte da palavra”.

Nesse contexto, a instituição de Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual tem sido alvo de investimentos na atualização do professor, na perspectiva da tecnologia e da educação inclusiva, mas se faz necessário repensar a prática do ensino da Língua Portuguesa, que ainda vem acontecendo de forma descontextualizada.

Ao final da entrevista, quando deixamos a diretora livre para falar o que quisesse, ela disse: “gosto muito de colaborar com esse tipo de trabalho de pesquisa; é bom saber que nosso trabalho será de alguma forma divulgado no meio científico, acadêmico”.

3.3 A pesquisa na escola estadual de Ensino Fundamental

3.3.1 O Atendimento Educacional Especializado na escola estadual de Ensino Fundamental

O AEE na escola acontecia por meio da Sala de Recursos Multifuncionais e existia para dar apoio pedagógico à pessoa com deficiência visual. Havia duas profissionais especialistas em Educação Inclusiva que realizavam esse atendimento. A sala funcionava no horário da manhã e da tarde, com uma professora em cada horário. Nesse contexto ressaltamos que

A proposta da política estadual da educação especial em Sergipe, em conformidade com a política nacional de educação, parte do pressuposto de que a Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, requerendo recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos com deficiência e alternativas diversificadas no atendimento, de acordo com as necessidades de cada um, como também, apoio supervisionado aos professores. (DOCUMENTO NORTEADOR DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERGIPE, 2006, p. 36)

Mesmo com esses diversos recursos, percebemos que uma das maiores contribuições da sala de recursos era a presença de profissionais preparadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Figura 7 – Sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento AEE na escola)



Autora: Marleide dos Santos Cunha, em 21 de novembro de 2013

A sala era frequentada apenas por alunos cegos ou com baixa visão, pois isso possibilitava um melhor acompanhamento das professoras, além de fazer cumprir o objetivo do espaço: suprir as necessidades pedagógicas dos alunos com deficiência. O auxílio prestado aos professores da sala de aula ainda era muito tímido, já que a demanda de atendimento ao aluno era grande. No entanto, nem todos os professores, incluindo os de Língua Portuguesa, procuravam aquela sala para buscar caminhos que possibilitassem melhor aprendizado ao aluno cego.

Quanto à contribuição do serviço de Atendimento Educacional Especializado na escola, citamos o relato das duas professoras: a do 8º ano do Ensino Fundamental e a da Sala de Recursos Multifuncionais.

Relato 1 – Professora de Língua Portuguesa

Eu não tenho muito contato com o professor da sala de recursos. Normalmente quem tem o contato com o professor da sala de recursos são os alunos que têm o problema visual. Tudo que é trabalhado na sala de aula eles diretamente é que levam para o professor da sala de recursos. Então, a responsabilidade eu acho que precisa ser igual, a minha e a dela. Eu não sei dizer em que sentido a gente senta pra poder ver essa responsabilidade e trabalhar um programa, um plano que seja voltado para esses alunos. Isso nunca aconteceu.

Então, eu acho que a responsabilidade é dos dois, mas a gente ainda não amadureceu ao ponto de sentar e pensar, não. Isso é importante, mas a gente ainda não fez isso. Eu não gosto de botar culpa, não. Eu prefiro botar culpa em mim mesma, porque a gente já vive numa cultura de muitas culpas, a gente bota culpa em tudo. Se não funciona, é porque alguma coisa deu errado; aí eu prefiro botar a culpa em mim. Eu, como professora da sala de português, de língua portuguesa, professora da sala de aula, eu não vejo essa preocupação de trabalhar com esses meninos que precisam da inclusão, nem por parte do sistema, nem por parte do estado, nem por parte da gente mesmo, dos professores mesmo, entendeu? Porque quando a gente quer, a gente faz. Não tem pra onde a gente correr. Pode até fazer mal feito, mas a gente faz. Então, eu prefiro dizer que eu não me interessei ainda. Posso dizer assim. Eu não vou dizer que ela tem tempo. Eu acho que nenhuma de nós tem tempo, nenhuma de nós tem o que precisava ter pra trabalhar bem, nenhuma de nós, da escola pública. Mas eu vou preferir dizer que eu ainda não me interessei em sentar, em trabalhar especificamente, trabalhar pensando neles. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, entrevistada em 17 de abril de 2014)

Se a professora de Língua Portuguesa trabalhasse de modo articulado com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais o ensino e aprendizagem dos alunos cegos teria maior ganho, e a educação inclusiva seria desenvolvida de modo mais efetivo. Em vista disso, citamos outro relato:

Relato 2 – Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

Tem que existir o contato do professor da sala de aula e o professor da sala de recursos, mas não existe. Eu, pessoalmente, não tenho. O contato que tenho é com o aluno, as dificuldades que o aluno tem, se ele tá com dificuldade na língua portuguesa, em Libras, interpretação. Eu trabalho isso. Quanto à Língua Portuguesa, eu teria sugestões, a partir da minha experiência. Seria você trabalhar em cima de texto contextualizado, você trabalhar pausadamente, você trabalhar com questões orais, com questões que façam ele falar de reflexões, ações, em Braille mesmo. Eu posso buscar essa parceria. Professora me dá um texto, eu transcrevo em Braille ou pra tinta e aí o acesso do aluno é melhor. Ou passar esse texto pro sistema Dosvox, através de questionamentos. Se for um filme em língua portuguesa, tentar treinar esse raciocínio, essa interpretação de texto com o aluno. Isso tudo numa sala de aula inclusiva.

Você faz atividades em grupos com eles, porque isso facilita. Dá texto para o outro ler e ele interpretar; parcerias até em sala de aula mesmo. Não só aquele trabalho individual, trabalhos em grupos mesmo. Não fazer só aquelas atividades tradicionais de gramática, no quadro, copiar. Sugiro maquete da língua portuguesa. Procure um dicionário, faça grupos, dê atividades específicas pra ele. Específica que dê para a deficiência, que seja plausível para a deficiência dele. (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, entrevistada em 28 de setembro de 2014)

Deveria haver o trabalho em conjunto entre a professora de Língua Portuguesa e a profissional da sala de recursos multifuncionais, pois essa troca de experiências proporcionaria uma educação de melhor qualidade para os alunos cegos, visando a educação inclusiva. Embora alguns professores não procurassem o AEE, a professora dessa sala teria inúmeras sugestões para dar aos demais docentes da escola, inclusive para a professora de Língua Portuguesa, visto que aquela profissional vinha recebendo cursos na perspectiva da educação inclusiva e já tinha uma vasta experiência com educação de pessoas com deficiência visual. Por isso, citamos outro importante relato da professora do AEE da escola:

Eu tive uma experiência: a professora de português trabalhou com música, com quatro deficientes visuais e dois videntes. Aí eu separei, fiz fichários, e cada um tinha o seu papel na apresentação. O deficiente visual, eu perguntei logo. Sim, porque você não pode dizer qual é o potencial do seu aluno. Aí uma aluna cega disse: “eu quero apresentar”. Já a outra disse: “eu quero cantar”. Você não pode dizer o potencial do aluno se você não testar, né? O aluno vidente disse “eu faço no computador”, e as alunas cegas disseram “eu vou cantar em inglês”. Foi surpresa para mim, era um contexto. Tinha que ler a música, interpretar, e a outra aluna cega disse que ia falar da

interpretação da música, o que a música queria passar. Então, cada um fez seu papel e foi um trabalho maravilhoso. Quando elas chegaram aqui, disseram: “tia, eu tirei nota nove”. E foi uma atividade em grupo. É por isso que eu oriento muito os professores que me procuram: façam atividade em grupo, esqueçam só quadro, quadro, copiar, escrever, copiar, escrever. Há outros trabalhos, maquetes, pesquisa. Tudo isso engrandece a língua portuguesa, eu acredito muito nisso, e vivencio isso. (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL, em entrevista em 28 de setembro de 2014)

Por que não fazer reuniões com o professor de Língua Portuguesa e o do AEE? Falta de tempo? Falta de horas dedicadas ao planejamento? Diante desses importantes relatos, percebemos que o aluno cego era o maior beneficiado com a Sala de Recursos Multifuncionais. Ele contava permanentemente com o apoio das professoras desse atendimento educacional e conseguia ter seu potencial explorado a partir das sugestões da profissional especializada.

Quanto à professora da sala de aula de Língua Portuguesa, ela assumia a responsabilidade de não procurar o AEE da escola, nem de preparar aulas pensando também nos alunos cegos. Ou seja, as aulas não tinham material adaptado para os alunos com cegueira. O que tornava a aula acessível era o fato de as duas alunas cegas usarem o próprio material (reglete, punção e prancheta) e contarem com o auxílio dos colegas que sempre sentam próximo a elas. Ainda assim, percebemos que aquela professora era muito querida pelas alunas cegas.

Nesse contexto, ressaltamos que o interesse da professora de Língua Portuguesa em adaptar as aulas na perspectiva da educação inclusiva poderia acontecer por meio de um trabalho em conjunto com a escola, ou seja, que houvesse possibilidades de incentivos para todos os professores.

Quero deixar claro que cursos, oficinas e outros eventos de atualização e aperfeiçoamento são indicados à formação em serviço, desde que correspondam a uma necessidade de grupos de professores que precisam de certos conhecimentos para melhorar sua atuação diante de assuntos particularizados. Nesses casos, parcerias das redes de ensino com grupos de pesquisa, professores de universidades e profissionais especializados são sempre bem-vindas. Mas não se pode excluir a possibilidade de esses cursos serem oferecidos também por professores da própria rede de ensino, que são convidados pelo centro, por reconhecimento do valor da contribuição a ser propiciada aos colegas interessados. (MANTOAN, 2006, p. 58-9)

Nesse contexto, outro aspecto observado na sala de recursos foi o trabalho de conscientização realizado pela professora especializada, com o objetivo de fazer as alunas cegas utilizarem os recursos tecnológicos, uma vez que, por comodismo, elas só vinham usando, em sala de aula, o material manual do sistema Braille. Segundo a professora do AEE, os alunos com deficiência visual procuravam adaptar-se a um recurso didático e, quando a escola oferecia algo diferente para atualizá-los, havia resistência devido à necessidade de passarem por um novo processo de aprendizagem.

Em vista de tudo isso, reconhecemos que aquela Sala de Recursos Multifuncionais exerce importante papel dentro da escola de Ensino Fundamental, embora muito ainda precise ser realizado, principalmente para alargar as práticas de ensino, objetivando a educação inclusiva nas aulas de Língua Portuguesa.

3.3.2 O ensino de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental

Entrevistamos a professora de Língua Portuguesa do 8º ano. Ela tinha experiência profissional de 29 anos em sala de aula e expomos seus importantes comentários. Todos os relatos aqui apresentados são estratégicos para que se entenda o perfil do professor de Língua Portuguesa em uma turma com a presença de duas alunas cegas. Nesse contexto, é preciso considerar a escola inclusiva e sua realidade, e também este ambiente escolar que acolhe os alunos com deficiência visual. Segundo ela,

é óbvio que se percebem avanços na educação, mas é preciso ainda o Estado entender ou o sistema, de modo geral, compreender que as mudanças terão de ser colocadas em prática primeiro na formação do professor. O docente tem que ser formado com essas novas maneiras de educar, porque, por exemplo, a maioria dos professores não sabe usar as tecnologias, e isso na minha opinião deveria se ensinar na faculdade. Os professores já deveriam sair com essas informações.

As tecnologias chegaram para ficar, e daqui mais uns anos, como na educação é tudo a longo prazo, eu acredito que não vai existir quadro [lousa], não vai existir mais caderno, vai ser tudo digital. E para isso é preciso formar os professores; os que já estão formados como eu, com 29 anos de sala de aula, precisam ter acesso a essas informações, ou seja, ter formação. Infelizmente, tem professores que não buscam atualizar-se. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

Nesse contexto, deparamo-nos com a realidade da escola pública, que sequer tem livros didáticos para todos os alunos. Conforme constatamos naquela instituição de ensino, as aulas de Português eram ministradas sem o uso do livro, porque, mesmo sendo obrigatório que os alunos devolvessem os livros ao final do ano, sob pena de não renovarem suas matrículas, ainda assim muitos não devolviam. Além disso, mesmo quando havia a chegada de livros novos, esses não contemplavam as alunas cegas, porque os delas precisavam ser no sistema Braille. Existia a possibilidade do uso do livro impresso em tinta, ser lido e essa leitura ser gravada, ou ler toda vez que fosse necessário. Mas, é importante pensar em formar o professor para o uso das tecnologias, e vale ressaltar que, ao inserir o ensino público nesse mundo tecnológico, não só o professor deverá ser preparado, mas também o aluno, para que se cultive a cultura do resguardo ao patrimônio público em benefício da continuidade da educação na escola,

A educação ainda vai sofrer muito para alcançar transformações efetivas. Como exemplo, eu cito a questão de estatísticas, sobre o fato da média atingir, até 2023, o índice seis no IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Se é preciso atingir essa média, então que se dê estrutura para isso, porque hoje só se pensa no IDEB. Realmente o professor sabe o que é essa média seis que se quer atingir? Tudo na educação agora funciona por causa do IDEB. Só vem verba para a escola dependendo do IDEB. E o professor sabe o que é isso? Precisa saber se o professor sabe o que é esse índice, e se de fato há quem esclareça e passe para o professor essas informações. Assim o docente irá adaptar-se a essa realidade. A maioria dos professores não sabe, porém informam que a educação tem uma média a atingir. Como fazer isso e de que forma será feito? O índice sai a nível nacional, por estado, por município e enfim por escola. Essa escola aqui está bem no IDEB, não está no topo, mas em relação a algumas outras públicas, ela está bem.

Agora, devido a essa média, a escola passa a não receber determinadas verbas, porque só recebe verba de incentivo aquelas escolas que estão com o IDEB baixo. Ou seja, a escola empenha-se, vence, mas, porque venceu, é “punida”, porque só recebe verbas para esse fim se sua média estiver abaixo. As escolas que tiverem média abaixo do possível, vamos dizer assim, muito abaixo, essas recebem uma verba que é para poder investir nesse fim. As escolas que não têm uma média baixa, elas é que deveriam receber para continuar investindo. Mas é assim que funciona. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

O relato dessa professora demonstrou o desafio atual que o professor enfrenta de ter que trabalhar em prol do IDEB, mas que nem sempre as informações são passadas com clareza para o profissional da educação no sentido da necessidade de se atingir as determinadas metas, e principalmente como funciona esse sistema de avaliação do ensino. Quanto a isso, citamos:

O professor está cercado de diretrizes, matrizes e prescrições, cuja aplicabilidade e obediência são flagrados em avaliações nacionais e os resultados são comparados por escolas particulares e redes municipais como munção para campanhas publicitárias e políticas. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola e do município já faz parte do cotidiano escolar como fonte de pressão e stress. Impõe-se ao professor uma transformação das ferramentas tradicionais em instrumentos para a ação. (NASCIMENTO, 2009 apud NASCIMENTO e SAITO, 2012, p. 138)

O país busca caminhos de mudanças na educação, e para isso cria as estratégias, mas não dá condições de a escola ter melhoras significativas e contínuas. Nesse contexto, ressaltamos uma fala da professora entrevistada, que disse: “Eu acredito na educação; eu acredito que só ela pode mudar a sociedade. Não tem outra forma para você mudar a sociedade. Eu acredito, e acredito que a educação vai mudar, mas ainda vai levar um tempinho, não vai ser tão rápido assim, não” (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014).

Sobre possíveis reivindicações, a professora citou que “a formação do professor deveria ser melhor e, [sobre] a questão do material, que é fundamental para o profissional da educação trabalhar, quanto mais material se tem, mais facilidade há para passar as informações aos alunos” (Idem).

O ensino de Língua Portuguesa exige mudanças significativas em sala de aula. Aquele modo mecânico e desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita, precisa ser repensado, não apenas na teoria, mas principalmente a partir da análise da prática. Formar o professor e ter o material são dois aspectos fundamentais nesse processo de transformação do ensino, principalmente na perspectiva da educação inclusiva.

Se faz importante realmente formar o professor para isso, e que ele saiba de fato com o que ele está trabalhando. Saber também do que ele e o aluno precisam e os dois trocarem, aluno e professor. Acredito que só ter a sala de recursos não funciona muito, não. Eu acho que o aluno perde muito. É

preciso formar o professor de sala de aula também para a inclusão. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

Porém, não podemos responsabilizar somente a formação do professor pela ineficácia da escola em disponibilizar melhor ensino aos alunos. Conforme o Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial (2006, p. 48), “o currículo deve assumir a forma integradora e diversificada, oferecendo conteúdos mínimos e adaptações curriculares para atender às necessidades educacionais específicas tanto individuais como grupais”.

Quanto à formação daquela professora de Língua Portuguesa entrevistada, ela disse: “Eu gosto da sala de aula, gosto desse embate com o aluno. Eu gosto, acho importante, não me vejo em outro local, não. Eu gosto muito de ser professora”. Sobre possível agradecimentos por todo esse tempo em que trabalha na área da educação, como professora de Língua Portuguesa, citou:

A vantagem de ser professor é que você tem o retorno a longo prazo. Tem profissões que você tem o retorno na hora, e a educação não. Você vai produzindo, de pouquinho, de pouquinho, até você ter realmente aquele ser. É como se você tivesse cada dia parido, porque você vai gerando, gerando, para depois você ver aquele ser formado. Realmente eu contribuí para a formação desse menino, que bom!

Agora acho preocupante também essa nova geração porque eles vêm com uma formação difícil. Aí a gente tem que estar punindo mais do que educando. Acho isso preocupante também, porque precisa punir, porque às vezes eles só nos ouvem na base da punição. Eu não estou falando dos alunos cegos, não. Eu estou falando de um modo geral.

Mas, acho que é você gostar mesmo daquilo que faz. Você gostar e buscar, e acho que perfeição não existe em profissão nenhuma, em lugar nenhum, em nada, né? Mas eu acho que você busca, e o que você tem, você vai tentando adaptar, vai tentando trabalhar, e agradar de alguma forma. Eu não tinha recurso, não tenho recurso, acho complicado não ter recurso para trabalhar, mas com a conversa você vai agradando ou desagradando o seu aluno. Se você agradar, os seus alunos ficam; se você não agradar, os seus alunos saem. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

Nesse sentido, quando observamos as aulas de Língua Portuguesa da professora entrevistada, percebemos que o comportamento dos alunos interfere no ensino e na aprendizagem. Como as aulas nem sempre despertavam o interesse e a criatividade dos estudantes, ou seja, eram aulas quase sempre tradicionais, baseadas no uso de conteúdos gramaticais, havia muitos alunos que não prestavam atenção. Como os alunos cegos estão

inseridos na escola do ensino básico, muitas vezes também não se interessavam pelas aulas, e sequer copiavam o assunto, porque preferiam ficar conversando com os colegas próximos. Outro ponto citado pela professora foram as mudanças nas políticas de Educação.

As coisas acontecem no estado, no sistema, na secretaria de educação. Contudo, nunca vêm informações claras para o professor. Quando a notícia chega na escola, é apenas para o professor cumprir, mas ele não recebeu nenhuma informação, ele não recebeu nenhum curso, e é assim que funciona, até mesmo com a educação inclusiva. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

Comentamos sobre as decisões tomadas de ‘cima para baixo’ e isso lembrou a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Muitos professores comentam que os PCNs vieram para ser seguidos, mas que diversos profissionais da educação relutaram, e relutam até hoje, quanto ao uso desse documento. A professora prosseguiu:

Ainda hoje funciona desse mesmo jeito. Decidem lá por cima – MEC, Secretaria de Educação – e criam as leis, as normas, os parâmetros, e o professor tem que colocar em prática, sem instrução, sem nada, sem condições nenhuma. É sempre assim, mas, apesar de tudo isso, vale a pena você trabalhar. Quando você vê seus alunos formados. e quando dizem a você “olha, professora, já terminei o Ensino Médio”, que coisa linda, maravilhosa. Terminam o Ensino Médio e depois fazem o ENEM e passam. É nisso que está a recompensa do professor. Por isso digo que vale a pena ser professor. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014).

Ressaltamos que no período de implantação dos parâmetros curriculares foram realizados fóruns e discussões em todo o país. Sob aquele ponto de vista, Souza menciona:

O professor que trabalha na escola pública brasileira enfrenta, em seu cotidiano, inúmeros entraves ao pleno exercício de sua atividade, uma vez que convive, historicamente, com uma realidade de falta de investimentos, baixos salários (que o obrigam a ter mais de um vínculo profissional), políticas públicas não efetivadas plenamente, deficiências quanto à formação continuada, entre outros pontos. (SOUZA, 2014, p. 91)

Perguntamos àquela docente se era possível dizer que uma das satisfações do professor não seria a financeira apenas, mas ver a realização dos alunos, acompanhar esse processo.

Na educação, se trabalha com o ser humano, e se os alunos estão crescendo, o professor fica feliz. A realização do professor está muito mais nisso. Ver o outro crescer, porque o que a gente ganha é muito pouco pra você dizer que aquilo ali é suficiente. Não é suficiente, mas você vive com aquilo e você tem que dar o melhor de si. Não foi isso que você escolheu? Você escolheu. Então, você vai ficar brigando o tempo todo? Você pode brigar, mas na hora de trabalhar você tem que dar o melhor de si. Existem outras profissões, mas escolhi esta. E também em outra profissão você vai ter desafios. Não vai ter desse tipo, mas vai ter de outros. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

Diante do exposto, o ensino de Língua Portuguesa na escola pública tem à frente o professor, que precisa ser ouvido e respeitado, e para que haja uma mudança significativa na forma de ensinar, é necessária a valorização desse profissional. No entanto, algumas atitudes mais simples, como a de não tornar o ensino tão mecânico, podem já refletir a tentativa de criar estratégias para envolver os alunos de forma mais significativa na sala de aula. Querer aproveitar a diversidade da turma também é uma questão de desejar a mudança da prática pedagógica. Embora as aulas da professora entrevistada demonstrassem um teor ainda descontextualizado, podemos afirmar que, em certos momentos, ela tentava levar para a sala alguns textos e comentar sobre fatos cotidianos com os alunos. Mas ainda eram muito tímidas as situações inovadoras na turma de Língua Portuguesa do 8º ano, que tinha a presença de duas alunas cegas.

3.3.3 Descrevendo algumas aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental

Observaram-se as aulas de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental durante o período de 05/11/2013 a 08/01/2014, totalizando quatorze aulas. Para este estudo as duas alunas cegas foram identificadas por “Flor” e “Pérola”, para que houvesse o resguardo da real identidade das mesmas.

A professora de Português do 8º ano preocupava-se em discutir com os alunos sobre assuntos atuais, utilizando notícias recentes ou fatos diários ocorridos na cidade de Aracaju ou no Brasil.

Todo fato que acontece eu trago para a sala de aula, pra discutir. Todo fato que acontece eu trago, ouço, vejo, leio e trago pra discutir, porque eu acho

importante. Muita gente acha que isso é enrolar, balela, mas eu não acho. Acho isso muito importante. (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em entrevista em 17 de abril de 2014)

As alunas cegas normalmente tinham boa convivência com os colegas. Elas procuravam ter amigos e precisavam deles no dia a dia, tanto nas atividades de sala de aula quanto nos momentos de se deslocarem nos espaços da escola; nas idas à Sala de Recursos Multifuncionais e também na hora de emprestar o caderno para complementarem atividades que ficassem inacabadas durante as aulas. O ambiente da sala de aula costuma ser de amizade. A professora desejava bom dia e sempre procurava perguntar como os alunos estavam, como havia sido o fim de semana deles, se havia acontecido algo de diferente; os alunos conversavam com a professora sobre esses temas antes de começarem as aulas, inclusive as alunas cegas.

As alunas com cegueira usavam a reglete, o punção e a prancheta em sala de aula, mas não faziam uso da máquina Braille nem de tecnologias digitais. A sala era um ambiente de acolhimento e, por exemplo, a professora costumava cantar parabéns para os alunos que estivessem aniversariando. Também percebemos que os estudantes gostavam de fazer e ter amigos na sala de aula.

As aulas de Língua Portuguesa geralmente tinham um teor de aulas descontextualizadas, com o uso do quadro e pilot ou giz, e os alunos copiavam os assuntos, que quase sempre eram pautados na gramática normativa. A professora copiava o assunto e depois passava o exercício, e poucas vezes foram usados os textos na perspectiva de trabalhar a gramática contextualizada.

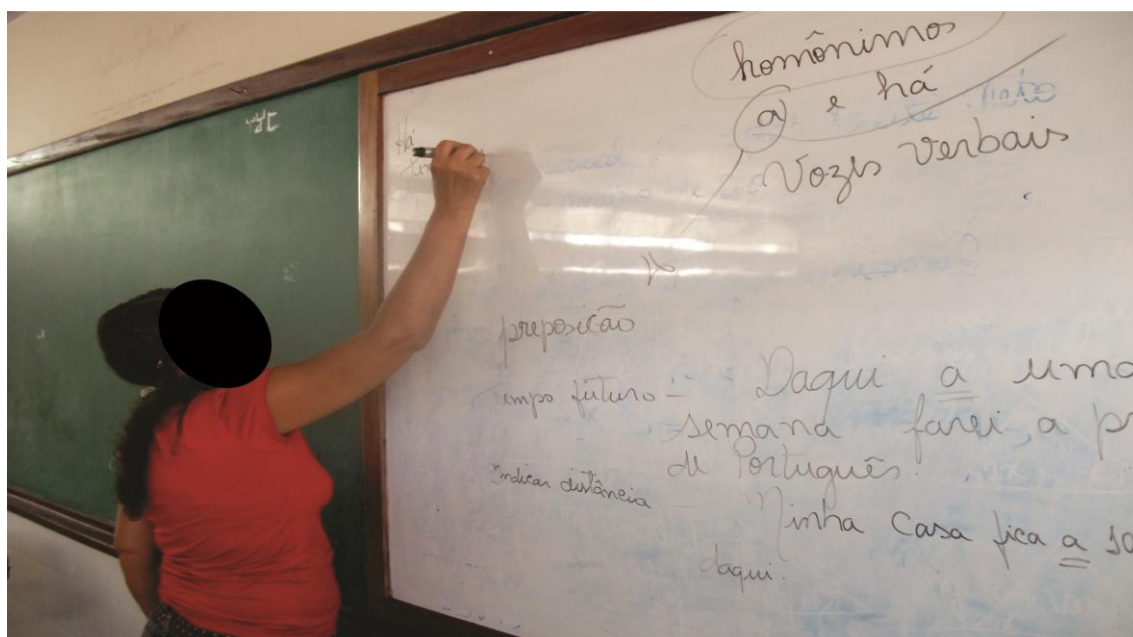
As aulas não eram diversificadas e sempre tinham esse estilo de uso dos conteúdos gramaticais. Parecia que se cumpria a obrigação de dar a aula, mas com pouca criatividade.

Entre nós, frequentemente as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, em cursos, seminários ou encontros, acaba produzindo entre os professores, além da ansiedade e da vontade de descobrir caminhos “certos” para sua prática, um tipo de sentimento de culpa, como se os fracassos fossem individuais. (GERALDI, 2001, p. 127)

Enfatizamos que a escola tinha poucos recursos didáticos. Por exemplo, não disponibiliza cópias para que o professor usasse textos nas aulas e não havia livros para todos

os alunos – por isso não eram distribuídos. A sala de informática não oferecia computadores para todos os alunos, o que fazia com que os professores preferissem não levar os estudantes àquele ambiente. Nas aulas, não presenciávamos atividades em grupo ou de pesquisa, tampouco de produção textual, exceto um ensaio para apresentação de uma peça teatral para a comemoração do Natal na escola. Veja um exemplo de conteúdo ministrado nas aulas:

Figura 8 – Professora de Língua Portuguesa ministrando aula no 8º ano



Autora: Marleide dos Santos Cunha, em 21 de novembro de 2013

Na maioria das aulas de Língua Portuguesa, o conteúdo era exposto no quadro, e, para isso, a professora se utilizava de anotações em um caderno, ou de um livro didático do 8º ano – nenhum dos alunos utilizava tal livro. Percebemos que alguns não copiavam o assunto e ficavam conversando. Propositadamente, não realizávamos a observação em alguns dias e, quando chegávamos de surpresa, encontrávamos as alunas cegas também sem copiar o conteúdo do quadro. Quando questionamos o porquê, elas responderam que não queriam fazê-lo naquele dia.

Normalmente, os exercícios giravam em torno do “siga o modelo” ou do “complete as lacunas”. Consequentemente, a aprendizagem era mecanizada e pouco explorava o pensamento crítico do aluno, conforme mostramos a seguir, em parte do exercício de uma dessas aulas. A continuação dessa aula e as demais estão descritas no apêndice deste estudo e

há cópias de Exercício de Revisão no anexo V. O assunto da tarefa proposta era a diferença entre a forma “há” do verbo haver e a preposição “a”.

Exercício:

- 1) Leia e complete com há ou a:
 - a) Eu _____ 20 anos atrás era muito bobo.
 - b) Daqui _____ 20 anos prometo, serei adulto, no sentido real da palavra.
 - c) _____ poucos anos o celular entrou no mercado como uma invenção inovadora para ligações móveis.
 - d) Tive uma empresa mas fali _____ dois anos.
 - e) João venha cá. Quero lhe apresentar uma amiga que chegou _____ pouco da cidade de Estância.
 - f) Você gostaria de ir _____ cachoeira? Ela fica _____ 500 metros daqui.

(AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em 11 de novembro de 2014)

Nesse sentido, refletimos e analisamos que

As ferramentas didáticas utilizadas pelo professor raramente são concebidas por ele mesmo: livro didático, apostilas, exercícios já construídos, sequências didáticas tiradas de revistas on-line ou elaboradas por autores ausentes do processo escolar real. Professores da educação básica estão preocupados em atualizar suas aulas, extrapolar suas interações com os alunos, praticar novas formas de ensinar e de aprender mediadas por ferramentas que pouco têm a ver com a tradicional “cópia de conteúdos” da lousa. (NASCIMENTO, 2009 apud NASCIMENTO e SAITO, 2012, p. 138)

Para haver mudança no ensino de Língua Portuguesa na escola pública, faz-se necessário que se deem possibilidades e estratégias de ensino que contemplem as necessidades de todos os alunos. Há a ausência de suporte de recursos que viabilizem um ensino mais contextualizado. Inúmeros são os problemas enfrentados por aquela escola pública para que haja a melhoria da qualidade no aprendizado. Se o professor quiser levar um texto para a sala de aula, por exemplo, ele mesmo deve arcar com as despesas desse material, porque a máquina copiadora só é utilizada para imprimir avaliações; ou seja, não há suporte financeiro para manter aquela máquina funcionando para outros fins pedagógicos que não sejam as provas.

Quanto às avaliações de Português, embora algumas apresentassem um texto seguido de tarefas de interpretação, a maioria tinha questões soltas sobre gramática, com frases ou palavras descontextualizadas, conforme mostrado nos anexos III, III-A, IV, IVA, VI e VI-A.

Resta ao professor no exercício de sala de aula investir nas diferenças e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, promovendo, assim, possibilidades para que o aprendizado possa acontecer a partir do que o aluno sabe e chegar até onde for capaz de progredir. (DOCUMENTO NORTEADOR DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006, p. 42)

Percebemos que, em uma das aulas, a professora tentou fazer algo diferente, perguntando aos alunos se todos tinham acesso à internet pelos celulares, com a senha do wi-fi da escola. A docente explicou que o celular é um meio eficaz, que poderia perfeitamente ser utilizado para o bem da própria educação, e a proposta era fazer uma pesquisa sobre a consciência negra. Porém, somente uma aluna tinha aparelho com acesso à internet; as alunas cegas Flor e Pérola também não possuíam essa acessibilidade.

A aula transcorreu com a discussão sobre o Dia da Consciência Negra e os alunos, inclusive uma das alunas cegas, comentavam o que sabiam sobre o tema. Eles dialogavam com a professora, a única que acompanhava com um texto impresso. Segue uma parte dessa aula:

Os portugueses, quando aqui chegaram, dominaram, e logo depois vieram os negros, e eram tratados como bichos. Como eram muito maltratados, eles começaram a fugir, e um dos lugares de refúgio eram os quilombos, e um deles era o de Zumbi. Houve muitas brigas e muitas mortes. (AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, em 18 de novembro de 2013)

Em muitos momentos no decorrer das aulas expositivas, enquanto a professora escrevia ou explicava o assunto, os alunos conversavam, principalmente os que sentam no fundo da sala, e algumas vezes também as alunas cegas e colegas próximos a elas. Quando questionadas sobre o barulho da sala, as estudantes cegas responderam que não se incomodavam porque elas também, de vez em quando, faziam “bagunça”.

Enquanto acontecia a aula de Português, algumas vezes as alunas cegas trocavam, entre si, a folha escrita em Braille com o assunto abordado, porque elas dependiam do colega que estava ao lado para copiar o conteúdo. Ou seja, primeiro eles copiavam o conteúdo no caderno deles e só depois poderiam ditar para as alunas cegas, conforme imagem que segue.

Vê-se que Flor e Pérola sentavam sempre ao lado dos colegas sem deficiência visual, para que eles ditassem o que estava no quadro.

Figura 9 – Sala de aula do 8º ano



A

Autora: Marleide dos Santos Cunha, em 21 de novembro de 2013

O ritmo dessa atividade dependia de cada um, tanto das alunas cegas quanto dos alunos videntes. Por isso, às vezes a aula terminava e as estudantes cegas ainda estavam copiando. Quando outro professor entrava e começava uma nova aula, elas ficavam com o assunto da aula anterior inacabado, e isso exigia que, no final do dia, um colega se dispusesse a ficar para ajudá-las ou lhes emprestasse o caderno para levarem para casa, o que nem sempre era possível.

Para esse tipo de problema, enfatizamos que havia uma solução simples, que seria o colega sem deficiência visual usar papel carbono para copiar o conteúdo. Esse seria um recurso de baixo custo. Nesse contexto, ressaltamos que

São nossas amizades e relacionamentos que nos tornam membros reais das nossas comunidades. As amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que nossas vidas sejam ricas e plenas. Entretanto, as vidas das pessoas que são rotuladas como retardadas ou com deficiências parecem

repletas de profunda solidão e isolamento – ou seja, com poucos amigos. Isso é algo que, para mudar, exige de todos nós muito esforço. Está tornando-se cada vez mais claro que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade. (STAINBACK & STAINBACK, 1996, p. 175)

Não há dúvidas sobre o ganho mútuo decorrente da presença de alunas cegas em uma sala do ensino regular. Sempre se percebia interação e aproximação entre aquelas alunas com cegueira e os demais estudantes. Claro que havia maior afinidade com uns do que com outros, e elas eram livres para fazer amizades e ter os colegas que quisessem. Elas tinham consciência do ambiente barulhento em que a sala de aula se transformava, e mesmo que, em alguns momentos, se sentissem incomodadas, sempre afirmavam preferir a escola do ensino regular a estar em uma escola especial, onde só teriam contato com deficientes visuais como elas.

Flor e Pérola gostavam da diversidade, mesmo reconhecendo as possíveis dificuldades de aprendizagem e de nem sempre terem material adaptado, tampouco professores preparados para a inclusão.

Uma aula que chamou a atenção foi a sobre homônimos, ou seja, palavras que se pronunciam ou se escrevem da mesma maneira. Por isso, seguem parte das anotações feitas durante uma dessas aulas:

Homógrafos: quando possui a mesma grafia, mas o som é diferente.
Ex. Eu governo bem e tenho certeza que o meu governo será aprovado pela sociedade.
O que há de diferente em governo e governo? A letra “e” do primeiro é pronunciada diferente do segundo.
A letra do primeiro fonema “e” é aberto, e no segundo “e” é fechado /e/.
(AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em 21 de novembro de 2013)

Nesse contexto, ao tratarmos da oralidade e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, deparamo-nos com aquela velha exigência do ensino tradicional, de se corrigir os erros ortográficos do aluno e não se valorizar a produção de texto e o incentivo à leitura. Por isso, reforçamos que

A escola, e em particular o professor de português, esquece duas coisas importantes: primeiro, que o aluno segue a regra da fidelidade ensinada desde a alfabetização, escreve como se fala; segundo, que ele só pode fazer uso daquilo que ele tem: a sua variedade linguística, que em geral não é

aceita pela escola. Assim, as marcas de oralidade que aparecem nos textos dos alunos, obedecendo ao princípio da fidelidade ensinado desde a alfabetização, são provas cabais de que os alunos foram mal alfabetizados. Aliado a isso, essas marcas trazem o estigma de serem relacionadas às variedades não padrão, o que torna a situação mais desfavorável para o aluno. (FRANÇA, 2012, p. 21)

Naquele dia, 21 de novembro de 2013, houve momentos em que a professora fez perguntas aos alunos. Perguntou, por exemplo, se eles já tinham ouvido as palavras ‘infringir’ ou ‘infligir’. Alguns responderam rapidamente que sim, mas não houve um diálogo mais prolongado sobre isso.

Observamos que quando a professora iniciou a explicação do assunto exposto no quadro, os alunos ficaram conversando e a aluna cega Flor continuou copiando o conteúdo, em Braille, ditado pela colega que estava ao seu lado.

Quanto ao uso de textos nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano, presenciamos uma aula de leitura, conforme material apresentado nos anexos I e II: um folheto informativo e um texto explicativo sobre Saúde e Prevenção nas Escolas (Doenças Sexualmente Transmissíveis). Com isso, a professora levou para a sala de aula esse gênero textual, e refletimos:

Um gênero textual, ao constituir objeto de ensino-aprendizagem, passa a ser um gênero escolarizado. O que varia de um nível escolar para outro é que, de um lado, está o gênero escolar, e de outro, as dimensões ensináveis desse gênero, que vão progredindo em complexificação, isto é, que vão sendo aprofundadas de acordo com o avanço do aprendiz em relação às capacidades que ele já aprendeu e que poderiam ser sintetizadas nos questionamentos: Qual o nível de desenvolvimento real de meu aluno em relação a esse objetivo? O que ele já sabe fazer sozinho? Até onde pretendo levá-lo a avançar? Com quais situações-problema vou levá-lo a uma “zona de tensão” e assim iniciar o trabalho na ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento)? (NASCIMENTO & SAITO, 2012, p. 140)

O texto informativo-explicativo foi apresentado pela professora e todos os alunos ouviam atentamente a explanação. Não houve um momento de perguntas e respostas, pois ninguém se pronunciou sobre o assunto. Como o tema pertencia à área de saúde, podemos afirmar que a professora tentou relacioná-lo à disciplina de Ciências, trabalhando a transversalidade e explorando um pouco o gênero folheto informativo. Nessa aula, foram selecionados aleatoriamente três alunos para fazer a leitura.

Nesse contexto, perguntamos à aluna cega Flor por que ela não havia se pronunciado quando a professora perguntou quem gostaria de ler aquele texto na aula. A estudante respondeu que os textos trazidos pela professora eram sempre em tinta, “menos quando ela combinava com a turma e com a gente, as alunas cegas, para que a gente lesse, e assim a gente pega livros em Braille na sala de recursos”.

Ao observarmos o diário de classe da aula de Português, realmente encontramos um registro que citava a “aula de leitura com alunos cegos”. Ou seja, houve uma combinação com essas alunas para fazerem a leitura de um livro de historinhas para toda a turma.

As estudantes cegas relataram que, no momento de sua leitura, no dia combinado com a professora, os demais alunos apenas ouviram, uma vez que o livro era escrito em Braille e somente um aluno vidente sabia Braille. Além disso, só havia um livro em Braille da história escolhida. A professora também só ouvia, pois tampouco tinha conhecimento do sistema.

Ainda nesse dia, percebemos que, quando a professora escrevia o assunto no quadro, alguns alunos o copiavam no caderno, mas outros não. No entanto, em um dia em que a docente ditou um pequenino texto sobre o Natal, muitos alunos não copiaram. Segue o texto:

O Natal

Natal significa nascimento [a professora explica que o “sc” de “nascimento” escrevia-se junto]. Comemoramos no dia 25 de dezembro porque foi nesse dia que Jesus nasceu. Os cristãos, descendentes de Cristo, reúnem a família para festejar, mas, na modernidade, esquecem de seguir o que diz o nome da festa e passam a usar do consumismo.

(AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 8º ANO, em 16 de dezembro de 2013)

Neste dia, nem a aluna cega presente copiou o texto, tampouco os colegas que sentavam próximo a ela, exceto um deles. Embora houvesse o uso de texto em sala de aula, era visível o desinteresse dos alunos. Talvez, se a aula fosse de outro modo, prenderia mais a atenção dos estudantes.

Naquela aula, houve um diálogo com os alunos sobre o Natal, inclusive apontando-se palavras do texto como o verbo “passam” e discutindo-se se era escrita com “s” ou com “z”. Os alunos responderam corretamente, que era com “ss”, e terminava com “am” por se tratar de tempo presente – seria com “ão” se fosse tempo futuro. O texto proporcionou que a

professora verificasse os conhecimentos prévios dos alunos sobre gramática, de modo contextualizado. Sem dúvida,

a competência linguística (no nível sintático, lexical e semântico) que tradicionalmente tem sido o objetivo de ensino nas aulas de língua materna passa agora a ser substituída pelo foco no ensino de capacidades de linguagem (ibid.) que a ação do sujeito mobiliza no quadro de uma atividade de leitura ou produção de textos. (NASCIMENTO e SAITO, 2006, p. 136)

Naquela turma de Língua Portuguesa, foi o primeiro dia em que vi um texto ser trabalhado com interpretação e gramática (ortografia). Ainda assim, a maioria dos alunos ficava calada, ou seja, não dialogava com a professora. A aluna cega L apenas ouvia. Já a estudante cega Pérola estava viajando por uma semana. Ela havia ido a São Paulo participar de um campeonato de atletismo. Em outra aula, a docente resolveu fazer a correção da prova de Português no quadro. Ela perguntava, os alunos respondiam verbalmente, e assim a resposta correta era copiada na lousa. Enquanto isso, as alunas cegas apenas ouviam as explicações da professora. Elas alegaram que tinham as questões em tinta, mas faltava a professora da sala de recursos transcrever. Infelizmente, a professora da sala de recursos não confirmou essa informação.

Os docentes alegavam que, muitas vezes, o que contava era mesmo o interesse dos alunos cegos de procurar ajuda na sala de recursos para transcrever o material em Braille, não ficar somente ouvindo a aula. Outra opção seria eles mesmos transcreverem a partir das anotações dos colegas.

Quando perguntamos às alunas cegas se elas tinham aquelas questões da revisão da prova de Português, elas disseram que sim. A aluna Flor disse que as havia copiado no dia anterior e que havia feito as respostas em casa, mas faltava a professora da sala de recursos transcrever. Já a aluna Pérola disse que havia faltado à aula anterior, mas que já havia copiado a revisão.

Ambas não mostraram os escritos em tinta, muito menos em Braille. A maioria dos alunos se recusava a ir ao quadro para responder às questões. Poucos estudantes atenderam ao chamado da professora, que não permitia que eles fossem à lousa mais de uma vez, para que houvesse a participação de outros. Quando mais nenhum aluno interessou-se em responder às respostas no quadro, a docente encerrou a revisão deixando os demais itens sem correção.

Assim caminha a escola inclusiva. Se não houver alunos interessados, os professores não se sentem motivados a instigar a aprendizagem, e quem perde com isso é a educação pública.

Em seguida, apresentaremos a análise das aulas de Português e de leitura da instituição que trabalha com Atendimento Educacional Especializado para pessoas cegas em Aracaju. Partindo do pressuposto de que o ensino da Língua Portuguesa começa na alfabetização, fazemos aqui uma ponte entre os dois aspectos analisados neste estudo: a aula de Alfabetização do cego e do 8º ano na escola de Ensino Fundamental.

Após observações e análises, afirmamos que o ensino de Português na alfabetização do cego e no 8º ano da escola de Ensino Fundamental tinham características predominantemente tradicionais, ainda pautadas na maneira mecânica de ministrar aulas.

No 8º ano do Ensino Fundamental, eram poucos os alunos que participavam da aula, porque preferiam ficar conversando com os colegas. A aula precisaria ser conduzida de forma mais atrativa. Presenciamos algumas leituras, a exemplo dos textos sobre o Dia da Consciência Negra, Doenças Sexualmente Transmissíveis e o Natal. Nesse sentido, citamos que “a leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (FONSECA e GERALDI, 2005, p, 104).

Embora a professora tivesse possibilidade de sustentar diálogos sobre temas variados, uma vez que sempre procurava, no início das aulas, comentar assuntos atuais do cotidiano, notícias recentes e levar alguns textos com temáticas interessantes, ainda assim, em sua maioria, os encontros eram mais focados na gramática descontextualizada. Os conteúdos eram copiados no quadro com o uso de pilot ou giz, ou ditado para os alunos.

Era uma sala de aula inclusiva, com duas alunas cegas, um surdo e um com baixa visão. Os demais estudantes eram ditos normais. A professora de Língua Portuguesa era muito atenciosa e querida por todos – esse carinho ficava perceptível na fala das duas alunas cegas – apesar de reconhecer que não tinha preparo para trabalhar com a inclusão. Ficava claro que o professor, sozinho, não pode fazer a educação inclusiva acontecer.

Há vários fatores que interferem na qualidade da proposta de ensino e aprendizagem. O principal deles é a própria formação do professor, na perspectiva inclusiva. As alunas Flor e Pérola dependiam da ajuda dos colegas para copiar os assuntos, pois a aula de Língua

Portuguesa, como bem citou a professora na entrevista concedida para este estudo de caso, era preparada “para todos os alunos”, sem considerar as estudantes com deficiência visual.

Se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para todos os demais da turma. Ele é um indicador importante da qualidade do trabalho pedagógico, porque o fato de a maioria dos alunos estar se saindo bem não significa que o ensino ministrado atenda às necessidades e possibilidades de todos. (MANTOAN, 2006, p. 58)

Ainda que saibamos que a avaliação não resume o quanto o aluno aprendeu, ao analisarmos o diário de classe de Língua Portuguesa do 8º ano, verificamos que as médias semestrais e anuais das alunas cegas, apesar de elas afirmarem que não sentiam dificuldades na disciplina, geralmente não passavam da casa do 5,0 ou 6,0. Havia o interesse em serem aprovadas, muito embora, reforçamos, a nota apenas não caracteriza o aprendizado dos alunos. Nesse contexto,

o professor especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha regularmente resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (MANTOAN, 2006, p. 58)

Diante disso, o interesse em acompanhar e dar suporte aos alunos cegos não deve ficar apenas com o professor do AEE. A aprendizagem e os resultados alcançados devem ser fruto de uma soma de esforços. As aulas de alfabetização da instituição de Atendimento Educacional Especializado para cegos, conforme mencionamos, têm o mesmo formato descontextualizado das aulas do 8º ano da escola pública. É importante refletir sobre como a Língua Portuguesa vem sendo explorada, tanto pelo professor das séries iniciais quanto pelo profissional das séries finais do Ensino Fundamental. Ressaltamos ainda que

persistem a falta de gosto pela leitura, a resistência em escrever, o sentimento de incompatibilidade com a própria língua, a “decoreba” de regras gramaticais para fazer prova, o medo de errar, convidando a escrever pouco para errar menos ainda. Problemas que se agravam em proporção direta à distância entre a língua da escola e a linguagem das crianças. O português são dois – o outro mistério –, profetizou Drummond. Se o binômio

linguagem-fracasso escolar não se resolve como dois e dois são quatro, faz-se necessário tomá-lo como questão para o pensamento. Neste momento de cultura em crise entre o 'já não é' e o 'ainda não', pode ser produtivo reler experiências singulares, distantes no espaço e no tempo, em busca de pistas que ressoam. (ZACCUR, 2001, p. 27)

As reflexões ou críticas que também podemos fazer sobre as aulas de Língua Portuguesa observadas na escola estadual em Aracaju giram em torno desse fator da formação do professor na perspectiva da inclusão e do professor do Atendimento Educacional Especializado. Em sua maioria, as aulas não são pensadas considerando a presença das alunas cegas, pois quem faz tais estudantes sentirem-se incluídas são os recursos didáticos utilizados por elas, como a reglete, o punção e a prancheta. Além disso, elas estão sempre em companhia dos colegas que as auxiliam ditando o assunto ou emprestando o material para que copiem após a aula.

Sempre que há atividades em conjunto, as estudantes cegas são incluídas, como, por exemplo, na peça teatral que a turma disse que faria. Também foi proporcionada uma leitura para a turma, realizada pelas alunas cegas. Além disso, a professora sempre lhes pergunta se estão acompanhando a aula, mas não há um atendimento mais específico considerando suas necessidades educacionais. Por isso, podemos dizer que o interesse em obter os conhecimentos e acompanhar melhor as aulas depende muito de cada aluno, principalmente quanto a desejar buscar um melhor preparo e uma melhor aprendizagem daquele conteúdo estudado. Ainda são necessários outros aspectos, como o acompanhamento familiar, as condições e a qualidade do Atendimento Educacional Especializado, e as oportunidades e possibilidades que precisam estar ao alcance dos alunos cegos.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa traz, na atualidade, o perfil da contextualização. Não se perdeu a necessidade de estudar as regras gramaticais, mas é preciso contextualizar os exemplos, e de preferência com textos que correspondam à realidade do aluno. Contudo, quando o professor tem, em sala, alunos cegos, depende também de seu interesse articular uma aula que possibilite a acessibilidade desses alunos ao conteúdo estudado.

Nesta pesquisa, a professora de Língua Portuguesa afirmou que, por razões pessoais, já não tinha vontade de conhecer recursos metodológicos ou alternativas que facilitem o

conhecimento ao aluno cego. Já a professora do Atendimento Educacional Especializado sempre demonstrou curiosidade de aprender coisas novas.

Quando abordamos a formação continuada do professor na atualidade, percebemos que há oferta de cursos de aperfeiçoamento na área da educação inclusiva, tanto no estado de Sergipe quanto no município de Aracaju. Porém, para os professores da sala de aula do ensino regular, ainda é difícil participar desses cursos, visto que no estado, por exemplo, não são dadas condições para que organizem-se de modo que não haja prejuízo ao calendário letivo.

Por isso, geralmente os professores do AEE sentem-se mais preparados para ensinar a alunos com deficiência. Embora ambos afirmem que são favoráveis à inclusão, quando o assunto são recursos didáticos que facilitem o acesso à aprendizagem do cego, a professora do 8º ano sente-se totalmente despreparada para a função.

A professora do AEE entrevistada fez várias críticas quanto à maneira de ensinar do professor da sala de aula.

Os professores não modificam a prática pedagógica. É aquela prática sem ser significativa, sem ser contextualizada; é aquela metodologia de memória, decorar termos. Ainda não fazem uma aprendizagem significativa; a avaliação é de uma forma só, quantitativa; não avalia a qualidade do ensino, se o aluno aprendeu. É só nota. Então, a metodologia é bem tradicional; pra se mudar, é difícil. Contextualizar é você inserir na aula de Língua Portuguesa termos atuais, no contexto de vida. Com o texto. Não é aquele texto do tempo antigo, caderninho, só a gramática básica. O professor pode contextualizar termos, países, línguas, trabalhar o contexto de vida que fascine o aluno na aprendizagem. A contextualização é tudo, fascina. (PROFESSORA DO AEE da escola, em entrevista em 28 de abril de 2014)

O uso do texto em sala de aula é uma necessidade gritante da escola. Tanto na alfabetização como nos últimos anos do Ensino Fundamental, sentimos, neste estudo, a carência das aulas contextualizadas. Em vista disso,

o ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2001, p. 35)

A reformulação no ensino de Língua Portuguesa é uma necessidade urgente. A proposta deste estudo é redirecionar a prática pedagógica do professor no ensino público, visando a uma melhor qualidade na proposta de ensino e aprendizagem. Também queremos conscientizar os alunos cegos de que é preciso evoluir em relação ao uso dos recursos didáticos para sua aprendizagem, porque eles se acomodam. A maioria dos alunos cegos foi alfabetizada com o sistema Braille, utilizando a reglete, o punção e a prancheta; após um tempo, geralmente utilizam também a máquina Braille. Contudo, na escola estadual onde realizamos a pesquisa, tanto a professora de Língua Portuguesa quanto a da Sala de Recursos fizeram a crítica de que os alunos cegos do 8º ano não gostavam de mudar do uso do sistema Braille para o uso das tecnologias, ou seja, o sistema Dosvox, que é o sintetizador de voz disponível na instituição. Mudar de recurso em sala de aula significava aprender algo novo e sair do comodismo. Por isso, o professor do AEE passa a ter um papel fundamental no sentido de orientar os alunos deficientes visuais sobre os avanços nas possibilidades de aprendizagem na escola, muito embora o docente da sala de aula continue sem saber utilizar os recursos disponíveis para a educação do cego.

Quanto ao uso do livro didático em sala de aula, na escola não havia exemplares em Braille correspondentes aos adotados para a turma do 8º ano. As aulas da professora geralmente ocorriam com a cópia do conteúdo no quadro. O ensino desvinculado dos usos sociais da escrita e da leitura ainda prevalece nas aulas de Língua Portuguesa e as alunas cegas precisavam do auxílio dos colegas próximos para copiar os assuntos. Dessa forma, a atividade de ditado era constantemente utilizada com as estudantes cegas, mas sempre por meio da ajuda de quem se sentasse mais próximo delas.

Observamos que os próprios alunos cegos procuram estratégias para acompanhar as aulas ministradas. Já as avaliações quase sempre aconteciam na sala de recursos, também por meio do ditado. Ou seja, a professora do AEE ditava as questões e os alunos cegos, de modo individual, digitavam ou escreviam em Braille as respostas. Cabia ao professor de Língua Portuguesa a correção da prova, depois que a professora especialista havia transcrito as respostas dos alunos para a tinta. Nesse contexto, citamos que “o ditado sempre foi uma estratégia difundida como recurso pedagógico na escola; portanto, a estratégia em si não comporta nenhuma novidade. Ela pode, entretanto, ser utilizada como mais uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo” (CARDOSO e EDNIR, 2004, p. 74).

A atividade de ditado entre os alunos cegos e os sem deficiência visual é muito corriqueira, e pode-se dizer que é até a mais importante no contexto de sala de aula, pois, durante as aulas de Língua Portuguesa, tanto na Alfabetização quanto no 8º ano do Ensino Fundamental, é a principal estratégia de ensino utilizada diante da cegueira e da impossibilidade de percepção visual. O ensino de Língua Portuguesa para alunos cegos na escola pública, conforme mostramos, vem acontecendo predominantemente de modo descontextualizado; por isso, o ditado é um recurso pedagógico explorado e visto como meio disponível para o alcance do objetivo específico de aquisição do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi incentivado devido à busca por uma nacionalidade. A língua fortalece a identidade de um povo, e a ideia de nação brasileira foi sendo enraizada nos períodos históricos que alavancaram o crescimento cultural do país.

A necessidade do ensino laico e para todos possibilitou, por meio da escola pública, levar instrução àqueles que, ao longo da História, foram postos à margem, visto que educação no país era prioridade apenas para alguns mais favorecidos, e a pessoa com deficiência faz parte do contexto de lutas em ter o caminho da educação como uma conquista.

Este estudo, além de tratar da educação da pessoa cega, que teve um dos seus pontos marcos no século XIX com a invenção do Sistema Braille, pelo francês Louis Braille, que possibilitou a escrita e leitura às pessoas com cegueira, também, abordamos a questão do ensino de Língua Portuguesa, que é iniciado no ato de ler e escrever, ou seja, no período de alfabetização; e ainda, versamos sobre esse ensino nas últimas séries do ensino fundamental. Mostrou-se que a alfabetização dos cegos, na atualidade, vem ocorrendo ainda de modo desvinculado dos usos sociais da língua, por meio de palavras soltas e descontextualizadas, ainda que haja duas possibilidades de alfabetizar neste século XXI, ou utilizando o sistema Braille, ou as tecnologias assistivas digitais, a exemplo do Dosvox e do NVDA.

Constatou-se, na pesquisa de campo, que o ensino da Língua Portuguesa nas turmas analisadas da alfabetização e do 8º ano do ensino fundamental ocorre de modo desvinculado das práticas sociais da leitura e da escrita. Além do ensino da Língua Portuguesa de modo estanque e fossilizados, com os alunos da turma do 8º ano não foram observados o uso de recursos TAs utilizadas pela professora. Nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia, encontraram-se disciplinas básicas, conforme exige a lei, que tratam especificamente da educação dos alunos com deficiência, mas os professores da sala de aula do ensino regular ainda se dizem despreparados. Também, verificamos que em nenhum momento o professor de Língua Portuguesa trabalha de modo articulado com as professoras da sala de recursos multifuncionais. Notou-se uma total dependência do auxílio que o aluno recebe no Atendimento Educacional Especializado, visto que são esses professores especialistas que normalmente recebem cursos de atualizações de conteúdos na área da inclusão.

Diante disso, fica clara a necessidade de preparar o professor, principalmente possibilitando, a esse profissional, formação inicial e continuada compatíveis com as exigências das leis vigentes no país, que determinam incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. No caso do ensino de Língua Portuguesa, também é necessário proporcionar formação continuada ao professor, de modo que a alfabetização e o ensino nas séries finais do nível fundamental acompanhem as novas estratégias de ensino da Língua Portuguesa, baseadas na contextualização. Para tanto, ressaltamos também a questão do uso das tecnologias digitais, recursos que podem proporcionar ao aluno benefícios em seu crescimento intelectual na escola. No caso do aluno cego, é necessário que a escola conte com o apoio do profissional do Atendimento Educacional Especializado, para que se tenha o suporte profissional que a pessoa com cegueira necessita e assim continuarem o trabalho de estimulação do uso dos recursos digitais em sala de aula.

Tratamos do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da educação do cego, e isso instiga-nos a questionar por que nosso idioma é importante para o aluno com cegueira. Ao procurar respostas baseadas em textos de teóricos da área, compreendemos que, na atualidade, o cego ainda vem sendo alfabetizado de modo mecânico, sem acesso ao texto. E também, se o professor do 8º ano, ou seja, da segunda etapa do Ensino Fundamental, não ensina a Língua Portuguesa a partir de textos, isto é não cuida do letramento em sala de aula, não proporciona leitura e escrita aos alunos sem deficiência visual e aos cegos, principalmente com acesso a leituras que façam parte de seu cotidiano, tais estudantes podem permanecer na vida escolar como alfabetizados, mas iletrados. Por isso, afirmamos que, sem a acessibilidade ao texto, a probabilidade de o cego ser alfabetizado, mas iletrado, é maior, porque o dia a dia de quem enxerga pode facilitar o contato com textos que circulam no nosso meio, como revistas, jornais, folhetos, anúncios, gibi, receitas culinárias, etc., porém, o deficiente visual precisa de adequações e de texto acessível para, de fato, ser incluído nas aulas de Língua Portuguesa, que precisam acompanhar os avanços dessa área.

Assim, a escola passa a ter um papel importante, pois todo o saber aprendido pelo aluno torna-se base da sua formação. Quando a escola limita o conhecimento do aluno, está dizendo quem pode e quem não pode ser mais bem preparado. Se a escola pública não proporciona um ensino compatível com o nível de exigência do mundo contemporâneo e não acompanha as novas formas de ensinar, de modo que se ampliem as experiências do estudante

com a construção do conhecimento, teremos, alunos acomodados intelectualmente e professores cada vez menos preparados para os avanços do mundo científico e, conseqüentemente, da dinâmica da docência.

Nas aulas observadas, tanto na alfabetização quanto no 8º ano do ensino fundamental, as atividades demonstraram a fragilidade do ensino de língua portuguesa, que é comprovada através dos resultados da Prova Brasil e do ENEM que demonstram as dificuldades de todos os alunos. Por outro lado, o uso da tecnologia é pouco explorado e os alunos cegos não fazem leitura porque não tem acesso ao material, e essa falta se constitui em um obstáculo para o ensino contextualizado e conseqüentemente para a aprendizagem. Reiteramos a ideia que o professor procure sondar o conhecimento que os alunos já trazem e busque associar isso a sua prática docente. No caso do aluno cego, não só sondar os conhecimentos escritos, mas também a cultura oral. E nesse processo da educação do cego, torna-se necessário que o professor da sala de aula do ensino regular trabalhe de modo articulado com o profissional da sala de recursos multifuncionais, pois na atualidade esse professor do Atendimento Educacional Especializado tem sido um dos principais agentes que proporciona o ensino e aprendizagem de modo inclusivo, visto que é esse docente que recebe os cursos específicos na perspectiva da educação inclusiva.

Quanto à formação do professor é muito importante que esse profissional participe de cursos de atualização na perspectiva da educação inclusiva, pois tanto o docente da sala de recursos quanto o de Língua Portuguesa (da alfabetização e do 8º ano) necessitam conhecer e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, de modo que haja uma sintonia entre teoria e prática. E quando falamos em matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras seria de grande importância que os dois cursos mantivessem continuamente disciplinas que deem suporte teórico sobre a educação de pessoas com deficiência, considerando que as leis vigentes resguardam a matrícula desse aluno em todos os níveis de ensino, e a escola é responsável por atender de forma direta as necessidades educacionais de todos os alunos, e apesar do distanciamento de textos significativos dos alunos sem deficiência visual, atualmente eles têm mais possibilidades de acesso à leitura do que os alunos cegos. Por isso, cabe aos órgãos responsáveis não só criar as leis, mas promover condições de acesso e suporte de aprendizagem, e que se tenha, também na escola pública, e para todos os alunos, a educação compatível com os níveis de exigência do mundo atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucas Aribé. A importância dos leitores de tela para deficientes visuais do Estado de Sergipe. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Educação Inclusiva & Deficiência Visual**. Aracaju: Editora Criação, 2012.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARAÚJO, Enio Gomes. **Intervenções de um professor de matemática cego**. 148 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. In: **A cultura brasileira**. Parte III – A transmissão da cultura. 6ª Ed. Brasília: Editora UnB, 1996.

BARRETO, Luiz Antônio. **Sem fé, sem lei, sem rei**. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe, 1996.

BARBOSA, Josilene Souza Lima. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação – NPGED. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2011.

BELARMINO, Joana. **Pontos Significantes: o sistema Braille como um gesto de amor**. Palestra proferida por ocasião do seminário comemorativo dos 150 anos da introdução do Braille no Brasil. Rio de Janeiro, 3 de novembro de 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni07.html>.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

BORGES, José Antônio dos Santos. Impactos das Tecnologias de Informação sobre os Deficientes Visuais. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras - Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2014.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 01 dez. 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Editora Scipione, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A escrita no século XXI (ou, talvez, além disso). In: **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CAMPOS, D. M. **Psicologia da aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1972.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARDOSO, Beatriz; MADZA, Ednir. **Ler e escrever, muito prazer!** São Paulo: Editora Ática, 2004.

CARVALHO, Clarissa Andrade. **A vida de pessoas cegas em Aracaju.** 134 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CARVALHO, José Ricardo. Discurso e interação a partir da retextualização de fábulas no ensino da língua materna. In. **Alfabetização e letramento:** oralidade e escrita em suas múltiplas dimensões. Organizadores: José Ricardo Carvalho, Eliana Sampaio Romão, Silvana Aparecida Bretas. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Ttradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, César. **Psicologia e Currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Editora Ática, 1987.

CUNHA, Marleide dos Santos. Análises em textos orais e escritos de alunos com cegueira e a educação na escola. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (Org.). **Educação inclusiva & deficiência visual**. Aracaju: Editora Criação, 2012.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

DIÁRIO NA ESCOLA SANTO ANDRÉ. **O que é letramento**. 29 de agosto de 2003. Disponível em: www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf. Acesso em: 19 nov. 2014.

DUTRA, Elza. **A narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica**. Estudos de Psicologia, 2002, 7 (2). Disponível em: www.scielo.org/php/index.php. Acesso em: 19 nov. 2014.

FONSECA, Maria Nilma Góes da; GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

FRANÇA, José Marcos de. A Oralidade nas Aulas de Língua Materna: Escrita, Letramento e Gêneros Textuais. In: FRANÇA, José Marcos de (Org). **Estudos linguísticos e ensino de língua: abordagens**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

FRANÇA, Maria Luíza Pontes. **Crianças cegas e videntes na educação infantil: características da interação e proposta de intervenção**. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes, **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 179 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 346 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A - SEPE, 2001.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. **A formação de professores de língua portuguesa e a educação linguística**: um estudo de caso. 281 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LE MOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LE MOS, E. R. et al. **Louis Braille**: sua vida e seu sistema. 2ª ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999.

LIMA, Iara Maria. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores**: uma perspectiva de educação inclusiva. 278 p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. **Educação especial na escola inclusiva**: políticas paradigmas e práticas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11) (Coletânea de textos de vários autores).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca** (1994). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e alunos com baixa-visão**. Coordenação geral: SEESP / MEC; Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; FÁVERO, Luísa de Marilac P. Pantoja; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Aspectos legais e orientação pedagógica**. – São Paulo: MEC / SEESP, 2007. 60p. – (Atendimento educacional especializado / Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 01 dez 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Coordenação geral: Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Ministério da Educação – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3.ed. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência Visual**. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. A didatização de gêneros textuais: práticas de linguagem e formação de professores. In: FRANÇA, José Marcos de

(Org.). **Estudos linguísticos e ensino de língua: abordagens**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSE, 2000.

NUNES, Maria Thétis. **História da educação em Sergipe**. 2 ed. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

NUNES, Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracaju (1950 – 1970)**. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

OLIVEIRA, Ivonilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Org.). **A Legislação Pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757– 1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937 – 1965)**. 313p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

PRADO, Beatriz de Souza Prado. **Tecnologia Assistiva para o ensino da matemática aos alunos cegos: o caso do centro de apoio pedagógico para atendimento as pessoas com deficiência visual**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – NPGCIMA. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

PIROMM NETTO, S. **Psicologia da aprendizagem e do ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

RAPPAPORT, C. R. (coord.). **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. Coord.: Valdir José de Castro. São Paulo: Paulus, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: www.cnbb.org.br/...geral/RomeuSasaki_Terminologiadeficiencia.DOC. Acesso em: 26 jul. 2014.

SEED. **Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial**. Aracaju: 2006.

SEMED. **Histórico da Instituição do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência visual**. Aracaju. (S/D)

SILVA, Fausto Joaquim Moreira da. **A era da pós-deficiência**. Aracaju: Criação, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Maria José Nascimento. Reflexões sobre a prática de ensino. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs). **Desafios da formação de professores para o século XXI**. Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008.

SOUZA, Alberto Dantas de. **O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS**. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. 196p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. Entrevista concedida a Marleide dos Santos Cunha. Aracaju, 15 fev. 2015.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano Souza. **Gênese da Educação do Surdo em Aracaju**. 222 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. São Cristóvão: UFS, 2010.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; PRADO, R. B. S. **Vendo a UFS com outros olhos**. Cartilha. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Pró-Reitoria de Graduação / Departamento de Apoio Didático Pedagógico; CECH, Departamento de Educação, Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, 2008.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos** (Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitc. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WITTER, G. P.; MOMÔNACO, J. F. B. (Orgs.). **Psicologia da aprendizagem**: aplicações na escola. São Paulo: EPU, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACCUR, Edwiges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, Edwiges. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Homepage:

<http://www.aerorig.com.br>. Acesso em 23/03/2012

https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=alfabeto+Braille+-+fotos. Acesso em 10 de maio de 2015.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7663037>, acesso em 13/02/2015).

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 25/05/2014

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>. acesso em 20/07/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental1- **Nome:** xxxxxxxxxxxxx

Data: 17/04/2014

2- **Função:** Atuei até o ano de 2013 como professor de Língua Portuguesa, mas atualmente sou coordenadora3- **Tempo de magistério:** 29 anos4- **Formação:** Letras Português5- **Quanto tempo atua com educação inclusiva:** Três anos6- **Em que áreas? (dificuldade de aprendizagem, deficiência visual, auditiva...)**

Visual e auditiva

7- **Considerando a inclusão como uma proposta que precisa adquirir maior adesão no sistema educacional brasileiro, como podemos descrever a formação dos professores no momento atual?**8- **Você se sente segura e preparada para ensinar aos alunos incluídos?**

Não. O professor está despreparado, ou seja, não foi preparada para lidar com a inclusão.

9- **Você é favorável à inclusão?**

Sou favorável, desde que nos deem condições para isso.

10- **Você conhece os recursos metodológicos necessários para promover a educação do aluno cego?**

Não, conhece bem pouco.

11- **Você saberia explicar o que seria uma visão romântica e idealizada sobre a inclusão?**

Pelo nome romântica, é vamos fazer que vai dá, mas o real não é assim que funciona.

12- **Você acredita no seu potencial de ensinar numa sala de aula inclusiva ou na sala de recursos? Comente.**

Se eu me por para trabalhar isso, eu acredito, mas a maneira como a agente trabalha com os alunos de todos os tipos de todas as potencialidades, eu não me sinto preparada não, para trabalhar com alunos nessa questão da inclusão. Se fosse na sala de recursos eu iria me preparar sim, mas hoje não.

13- **Você acredita no potencial dos alunos com deficiência visual!? Comente.**

Acredito. Os alunos com deficiência visual, eles têm boa vontade, eles são interessados, e eles buscam dentro do que eles podem, dentro do que a gente possibilita, eles buscam aprender e eles se desenvolvem, eles são destaques.

14- **De que maneira a escola brasileira, pode promover novas mudanças, valorizando o ensinar, e o aprender para pessoas com deficiência? Como isso ocorre na prática!??**

O estado ainda está um pouco deficiente porque existem escolas que eles promovem essa questão da inclusão, mas eles não promovem os cursos específicos para essas escolas, então tem professores que precisam se especializar, fazer aperfeiçoamento e o estado não libera, em contra partida tem outros professores que chegam antes e não trabalha com esse público de inclusão e consegue fazer os cursos. Então acho que o estado devia fazer uma seleção. Esta escola é uma escola inclusiva então nós teremos que dá cursos de aperfeiçoamento para esses professores dessa escola, porque isso não acontece. Então a gente trabalha como se fossem alunos sem nenhum tipo de problema, nenhum tipo de deficiência entre aspas.

15- **De que modo a família vem contribuindo para desenvolver a aprendizagem do aluno com cegueira?**

É outro problema a família também e a gente não tem muita parceria com a família. Vamos dizer 10% da família contribui, mas a maioria realmente não ajuda.

16- **Para haver escola inclusiva é fundamental oferecer estrutura adequada e definir um bom planejamento. Como você avalia esses dois itens na escola Leite Neto?**

As duas coisas deficientes. A gente não faz planejamento pensando na inclusão. A gente faz planejamento pensando na escola, não numa escola inclusiva, numa escola tradicional, mas não inclusiva. Então a gente não tem essa preocupação, a gente simplesmente vai lidando com o que a gente planejou para uma sala de aula com alunos que não seja inclusiva. A gente vai lidando no dia a dia e vai incluindo; a gente não já pensa numa escola inclusiva, a gente vai incluindo. A verdade é essa. E os recursos pela mesma forma.

17- **Como esta Escola administra as questões relacionadas à inclusão dos alunos com cegueira? Existem reuniões periódicas entre direção, coordenação, professores regulares e professores da sala de recursos?**

Não. As reuniões que existem não são especialmente para isso, porque não é especificamente para isso, porque não é especificamente pra isso. As reuniões são reuniões pedagógicas e caso ocorra algum fato, cita-se e discute-se, mas não há reuniões exclusivamente para isso.

18- **Você tem interesse e oportunidades de conhecer os recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos científicos nesta área da inclusão?**

Acho que não, se eu tivesse esse interesse teria sido antes, NE. Agora eu saí da sala de aula, talvez não, não sei, ainda fico assim meio que sem saber.

* Você não acha atrativa essa área?

É tudo muito novo, então eu ainda não, vamos dizer não me encontrei nessa área pra dizer não eu quero, gosto muito, não, ainda não.

19- **Os recursos didáticos atualmente disponíveis contemplam as necessidades diárias dos alunos? Faça uma avaliação sobre os recursos disponíveis?**

O que é que de recursos existem aqui? Existem as máquinas para os alunos com deficiência visual, existem alguns livrinhos, existe a reglete; existem os notebooks, mas eu acho que falta na verdade, vamos dizer assim é um planejamento para serem utilizados; esses recursos não são suficientes, nunca é suficiente. A gente sempre acha que precisa de mais. Acredito que os recursos didáticos disponíveis não contemplam as necessidades dos alunos, na verdade esses recursos são utilizados pelos alunos, vamos dizer, os alunos têm afinidades com esses recursos, o aluno que já está acostumado com a máquina ele só quer usar a máquina, ele não quer mudar. O aluno que está acostumado só com a reglete, ele não quer trocar por outro; e falta no caso é planejamento para você sentar e estimular aquele aluno a usar recursos diferentes, e isso não acontece. Então ele fica sempre com aquele, porque para ele é mais fácil, então ele não evolui, o aluno cego não evolui, porque ele só quer ficar com aquele recurso que ele já está acostumado, então ele não quer mudar, porque se eu for mudar, vou ter que começar tudo de novo, aí eles não evoluem. Não há um interesse de mudança, porque se, por exemplo, eu estou aqui na reglete e eu preciso passar a usar o notebook, eu vou precisar ter acesso, contato com esse notebook, tem que ter alguém que me oriente como utilizar, e precisa esse alguém para orientá-los e não tem essa pessoa. E eles ficam inseguros. Há uma acomodação. A professora da sala de recursos, eu não sei se é suficiente para ela

atender a todos a ensinar eles tocarem, eu não sei se é suficiente. Eu sei que eles têm recursos, mas eles gostam de ficar naqueles, inclusive tem até, não esses meninos daqui que estão nessa turma mas eu já tive alunos que eles eram estimulados, você não pode mas usar a máquina, você precisa usar o notebook e ele não queria, não eu não quero. Demorou um ano para ele realmente começar a usar o notebook e começar a crescer, então tem isso mesmo, eles criam barreira.

20- Qual o papel do professor do ensino regular diante do processo de inclusão dos alunos com cegueira? É possível afirmar que existe uma divisão de responsabilidades entre os diferentes profissionais envolvidos no processo? (Neste caso o professor de Português e as professoras da Sala de Recursos)

Sinceramente eu não sei nem como responder essa questão, porque eu não tenho muito contato com o professor da sala de recursos, eu professora Josimary, eu não tenho muito contato. Então eu não sei dizer assim, porque normalmente quem tem o contato com o professor da sala de recursos são os alunos que tenham o problema visual, eles é que tem o contato com o professor; tudo que é trabalhado na sala de aula eles diretamente é que levam para o professor da sala de recursos, então assim a responsabilidade eu acho que precisa ser igual, a minha e a dele, agora assim eu não sei dizer assim em que sentido a gente senta pra poder ver essa responsabilidade e trabalhar um programa um plano que seja voltado para esses alunos, isso nunca aconteceu. Então assim, eu acho que a responsabilidade é dos dois, mas a gente ainda não amadureceu ao ponto de sentar e pensar não isso é importante, a gente ainda não fez isso.

* Ou seja vocês trabalham individualmente?

Sim, individualmente; é a gente ainda não teve esse amadurecimento.

* Mas a culpa não é de vocês, é? Ou sim?

Eu não gosto de botar culpa não, eu prefiro botar culpa em mim mesma, sabe eu gosto de botar a culpa em mim mesma; porque a gente já vive numa cultura de muitas culpas, né, a gente bota culpa em tudo; se não funciona é porque alguma coisa deu errado aí eu prefiro botar a culpa em mim, eu não gosto muito de botar a culpa nos outros não;

* Mas a professora da sala de recursos teria esse tempo de fazer esse diálogo de responsabilidades, ela teria esse tempo de fazer essa parceria, porque além dela lidar com o professor ela lida também com o atendimento aos alunos, ela teria esse tempo, tem condições pra isso, um professor?

Eu não acredito não. Eu não acredito não nisso, eu to falando assim, que eu como professora da sala de português, de língua portuguesa, professora da sala de aula, eu não vejo essa preocupação, de trabalhar com esses meninos que precisam da inclusão, nem por parte do sistema, nem por parte do estado, nem por parte da gente mesmo, dos professores mesmo, entendeu, porque quando a gente quer a gente faz, não tem pra onde a gente correr, pode até fazer mal feito, mas a gente faz. Então assim eu prefiro dizer assim que eu não me interessei ainda, posso dizer assim, eu não vou dizer que ela tem tempo, que ela tem tempo, eu acho que nenhuma de nós tem tempo, nenhuma de nós tem o que precisava ter pra trabalhar bem, nenhuma de nós da escola pública, mas eu vou preferir dizer que eu ainda não me interessei em sentar, em trabalhar especificamente trabalhar pensando neles.

21- De que modo o professor tem incluído os alunos com deficiência visual, sem excluir os demais alunos em sala de aula e vice-versa?

Na verdade se a gente tiver que excluir, serão os visuais porque como eu já falei a gente não planeja um trabalho pensando na inclusão, a gente planeja um trabalho pensando numa sala tradicional que não é inclusiva, então se a gente tiver que excluir vai ter que ser os visuais porque a gente faz a aula não específica para eles, a gente faz uma aula para todos, num é, então assim, como eu já falei também, os visuais tem muita facilidade de se inteirar, então eles se inteiram com facilidade, eles é que se interam, eles é que se incluem na verdade, se a gente tivesse que excluir teria que ser eles, porque a gente trabalha com a maioria e a maioria não é deficiente visual, entendeu? Então a gente trabalha pensando nos alunos que estão na sala, não especificamente pensando no visual, e também não é isso que a inclusão quer, a inclusão quer que você trabalhe pra um todo mesmo, então assim eu não vejo nenhum problema de exclusão não, acho que todo mundo trabalha junto e eles têm sempre aqueles alunos que gostam de ajudar, então normalmente eles já tem um par, o visual já tem o par dele que senta junto com ele pra ajudá-lo porque no processo é assim que funciona, ele tem sempre alguém que trabalha com ele, um aluno coleguinha dele se senta próximo a ele pra ajudá-lo, normalmente é assim.

* Então chama a atenção o coleguismo dele?

É... tem sempre alguém para ajudar... eles se escolhem...

22- Como você avalia a estrutura física da escola?

A estrutura física da escola ela é até razoável, ela não é ruim, ela é entre razoável e boa, porque a escola foi construída, foi reformada em 2010 e foi planejada já com a questão dos deficientes visuais. Então tem rampas, tem os banheiros que são já planejados para os deficientes; o piso tem aquela faixa com emborrachados pra poder eles seguirem melhor, acho que a questão da estrutura física não é ruim não, é razoável.

* Os alunos não reclamam?

Não, até que não.

23- Como você avalia a estrutura da sala de recursos?

Eu acho que é uma sala até boa, sabe, a gente tem uma sala boa, a gente tem uma... o que falta eu acho que o que falta é mais espaço para os alunos, ela ainda é acanhada, entendeu? Precisava de mais espaço para eles terem um acesso melhor, pra eles ficarem mais a vontade, entendeu?

* Josimary: você acredita que aquela sala exclui/segrega esses alunos? Você acha que é um espaço só deles, e em algum momento você percebe que eles preferem estar lá do que estar na sala de aula?

Eu não sei se eu diria que eles preferem estar lá, eu acho que eles se sentem mais seguros lá, a verdade é essa, eles se sentem mais seguros porque eles estão longe, ou seja, entre eles, eles se sentem mais seguros, não sei se eu estou falando isso e que é verdade mais eu acho que eles se sentem mais seguros lá porque como eles são diferentes, eles precisavam de ter dos outros esse entendimento, e não são todos que têm esse entendimento, às vezes eles vem e eles tão brincando aí eles não param porque o colega vem, aí bate porque os colegas reclamam né, os meninos que são considerados... que não tem problema de visão, tão correndo na hora do intervalo aí se batem com eles, ei vocês não estão me vendo não, e aí acho que na sala de recursos eles se sentem mais seguros, agora eu acho que segrega sim, não sei se isso é bom, tanto que na sala de recursos só entram os meninos que têm problema de visão.

* A professora não permite, né? É até bom que seja assim, porque senão vira bagunça, né?

É porque tem alguns problemas de convívio, né? Os outros meninos eles não entendem que a escola tem um patrimônio, e que a escola precisa cuidar desse patrimônio, então respeito ao patrimônio, eles acham que aquilo ali é pra mexer e pra quebrar, entendeu, é mais por causa disso que eles preservam, que eles não deixam os outros entrarem, porque vira bagunça e danifica.

* Certo, mas os recursos tecnológicos que têm lá, esses alunos têm acesso? Tem a sala de informática aqui na escola? Tem mas não tem esses recursos que tem lá aqui, só tem na sala de recursos.

* Não contempla, né? Só na sala de recursos? É.

* Mas tem computadores para todos os alunos?

* Na sala de recursos?

Não. Na sala de informática.

Eu não sei o que é disponível pra todos os alunos. Eu não sei o que é que chamam disponível. A sala de informática eu acho um elefante branco, não funciona, na verdade é que não funciona, né. Ela existe. A escola tem 637 alunos e 10 computadores, se é suficiente eu não sei dizer se é. Não sei, é pra usar até três alunos por computador.

* Tem um profissional responsável lá nessa sala?

Não, não tem.

* E como é que é?

Não funciona. Não falei? Não funciona. Quando eu quis levar os alunos pra a sala de informática, as vezes que eu levei foi um problema, porque eu tinha 40 alunos, só tem 10 computadores, no dia tinham 08 funcionando, outro dia tinham 05 funcionando, e os alunos não querem, eles querem cada um usar, e não pode, não tem, nenhuma escola tem 40 computadores, nenhuma, a maior escola que for, não tem; então assim, tem que ser no máximo três alunos, mas eles não querem, eles querem usar, cada um quer mexer, certo, então nas vezes que eu levei não gostei, falar a verdade não funcionou, não funcionou, acho que precisava sim de um responsável pela sala de informática para que esse profissional ou qualquer outro, enquanto você tiver com seus alunos, ele ficasse na sua sala, você trabalhasse com seus alunos na sala de informática, e um profissional qualquer ficasse na sua sala, porque nem você pode ficar com seus alunos na sua sala de aula, porque você é que sabe o que quer que eles pesquisem, e nem você pode levar a todos e contemplar a todos na sala de informática porque é insuficiente. Eu não peguei nenhuma turma de 30 alunos, pra botar 10 fica três por computador... todas as turmas que eu peguei foi de 40 alunos pra cima, né então a não ser a do 9º ano, a do 9º ano tinha 35 alunos; então, eu acho muito complicado a sala de informática, eu acho muito complicado; eu não sei dizer como funcionava antes que tinha os articuladores, que tinha um professor específico, eu não sei se funcionava também; eu já trabalhei num laboratório de informática, eu já trabalhei, e na escola que eu trabalhava também era só do 1º ao 5º ano, era mais fácil porque você pegava os alunos levava para o laboratório, e pelo menos onde eu trabalhava era assim, os professores ficavam naquele horário vago, onde eu trabalhava era assim, os alunos tinham na agenda deles dia de quarta-feira, dia de laboratório de informática, eu ia buscar os alunos e levava pra lá, os professores ficavam como se fosse horário vago, que não é pra funcionar assim, é pra funcionar com o professor, o professor é que vai dizer o que quer que os alunos pesquisem, mas não funcionava assim, então eu não sei dizer se funciona, eu não sei dizer se o professor, se a escola, se o coordenador, se a direção, já está preparada de verdade pra saber qual é o fim do laboratório, porque pelo que eu sei é só de enfeite, é só de enfeite, até então não funciona, acho que devia funcionar, mas...

* Mas então a escola não está acompanhando a modernidade, né? O aluno chega na sala de aula hoje com o celular, inclusive eu na sua aula percebi você pedindo para os alunos pesquisarem em sala de aula, eu me lembro, né, teve um conteúdo que você pediu, pesquisem em sala, então a escola tá... posso dizer que ela tá um passo atrás em relação a isso... o aluno chega na escola atualizado porque eles acessam, quando chega aqui, na escola, eles não tem acesso a informática, o professor não consegue trabalhar conteúdo voltado pra a tecnologia porque a escola tem computador, mas não tem como usar.

Professora responde: Acho que sim, acho que é bem por aí mesmo.

Acho que o celular é um equipamento bastante rico, se agente souber usar, num é, tanto que na sala de aula as vezes eu peço pra eles usarem, mas é meio complicado porque a maioria diz que não tem internet, pra ter internet você tem que ter o wi-fi da escola, a escola não disponibiliza o wi-fi, né, aí eu peço pra eles, vamos fazer mensagens, porque aí não precisa da internet, né, só que eles dizem que gasta os bonos, mas eu acho um equipamento muito bom, porém, precisava ser melhor utilizado. Eu não sei se a gente vai levar mais uns 40, 50 anos pra que isso realmente esteja efetivado, na escola pública, né, o acompanhar a tecnologia na escola.

* Em relação as aulas de português, como você acha que poderia trabalhar essa tecnologia? Seria pesquisa?

Sim, eu acho que pesquisa, jogos, leitura, acho que conhecimento de modo geral, né; notícias, informação de modo geral, acho que isso é importante pra que os alunos se desenvolvam. Eu gosto muito de trabalhar com questões atuais.

* Até porque é professora de redação também, né.

É. Tudo que passa, todo fato que acontece eu trago para a sala de aula, pra discutir, todo fato que acontece eu trago, ouço, vejo, leio e trago pra discutir, porque eu acho importante. Muita gente acha que isso é enrolar, balela, mas eu não acho, acho isso muito importante.

* Então, a gente que é professor, você passa pra ele um olhar crítico da situação, né?

Com certeza. Eu gosto.

* Porque uma coisa é eles ouvirem lá fora, uma notícia, e outra coisa é discutir com um professor, com uma pessoa mais esclarecida, formar o pensamento deles em relação a esses conteúdos que eles têm acesso também lá fora, né. Muito positiva essa sua preocupação.

24- Sobre os ruídos internos e externos na sala de aula (sala de recursos), como você avalia isso!? O silêncio é fator importante para se ministrar aulas ou desenvolver atividades com os alunos cegos.

Numa sala de aula que tem alunos cegos o silêncio é fator determinante?

Professora responde: eu não sei se determinante, mas é importante porque atrapalha. Logo que eles tem essa dificuldade na questão visual, o que vai ser mais, vamos dizer assim efetivado, vai ser a audição, então se eles não já tem a visão, e ainda ficar sem a audição, atrapalha muito, e é difícil, você tá numa sala de aula você ver que é difícil trabalhar com ele e com os outros alunos em silêncio, até porque a escola não existe silêncio, não pode existir silêncio em escola, né.

* Senão não seria nem inclusão, né.

É... então a gente... é difícil... mas assim eu acho que eles mesmos as vezes reclamam. Professor não estou conseguindo escutar não, os meninos estão conversando demais, num é, e aí precisa realmente chamar a atenção, gritar, eu grito às vezes... às vezes eu grito pra poder conseguir o silêncio deles, por causa dos meninos que precisam desse momento pra eles, mas assim... eu acho que o deficiente visual na sala de aula de inclusão, eu não acho que eles tenham muitos problemas, porque eles ouvem, a gente fala e eles ouvem, e na escola pública a gente trabalha mesmo é com a voz e com o giz e pronto, agora o pincel... mas a gente trabalha é com isso mesmo, nem livro a gente tem, num tem nada... porque a gente traz os livros, agora mesmo chegou os livros insuficientes, não tem pra todo mundo. Vai dá livro pra metade e metade fica sem livro, não adianta, então é com a vez mesmo, e a saliva e com o giz e agora o pincel; não tem outra coisa pra trabalhar, entendeu, e você fica indignada com essas coisas, fica indignada porque você não é valorizado, né, e ainda é cobrado, é cobrado, e tudo é culpa do professor, tudo é culpa do professor, então acho que os alunos que tem DV eles ainda são fáceis de incluir porque eles ouvem, eles trabalham com a voz mesmo.

25- Sobre Práticas Pedagógicas:

a) Você tem recebido curso de capacitação nesses últimos três anos? Quais? É por iniciativa pessoal ou a da escola?

Nessa área de inclusão, não. A gente teve uma oficina de Braille aqui na escola que a gente pediu; os professores se reuniram e pediram.

* Em que ano?

Eu acho que foi, eu não tenho bem certeza mas a gente pediu foi em 2011.

* Os professores pediram por quê?

A gente pediu porque a gente realmente necessita, a gente não sabe nada.

*Tendo os alunos cegos...

Tendo o alunos cegos e a gente não sabe nada... eu acho que foi em 2011, eu não tenho bem certeza. Foi uma oficina de Braille que foi ministrada por Lucas Aribé. A gente tinha necessidade, falou com o pessoal da sala de recursos e através deles eles convidaram Lucas Aribé que é um deficiente visual, também aqui de Aracaju, vereador aqui em Aracaju e conhece, ele fez comunicação social, né, ele é graduado em Comunicação Social, é radialista também, então a gente achou importante que a gente tivesse pelo menos um início, uma base do que seria o Braille, porque a gente não conhecia nada e trabalhava com os alunos especiais e aí onde é que esses alunos especiais ficavam quando precisavam do Braille? Na sala de recursos, então precisava haver uma proximidade que não é muita coisa, né. Então a gente fez, fez pra conhecer na verdade, né, mas não bota em prática, entendeu? A gente fez, mas não colocou em prática, então fez por fazer, a verdade essa, a gente sabe, viu como é, mas não quis botar em prática, a verdade é essa.

* Você acredita que o fato de ter um professor especializado lá na sala de recursos dá um certo comodismo ao professor da sala de aula?

Sim, com certeza.

* É como se fosse assim, a preocupação que seja dele, ele tá ganhando pra isso?

Sim, sim, com certeza. O ser humano é assim mesmo.

* É o contexto que vocês vivem, né.

Sim.

b) Quais os recursos didáticos utilizados para facilitar o aprendizado? (além dos livros usa outros materiais – mapa, globo, jogos, filme)

Com os deficientes visuais, não, acho que só a reglete mesmo né.

*A punção, a pracheta?

É a prancheta...

* Em relação ao computador, vocês têm notebook na escola, porém...

Os meninos não usam, é como eu disse, eu acho que... é como eu disse... é porque pra eles, é mais fácil permanecer com esses equipamentos, que já são... pra eles já são seguros... mudar é sempre um fato novo, é sempre instável, é inseguro, eu tenho impressão que é por conta disso. Mas tem, na escola tem para os alunos. E os alunos não levam para sala de aula. Eu também não perguntei a professora da sala de recursos porque que eles não levam não. O menino anterior eu perguntei, por que ele não traz o notebook já que o colega na sala tem o notebook e ele não. A professora disse, lá na sala também tem o notebook pra ele, só que ele não quer, ele prefere ficar com a máquina, aí nessa época eu perguntei, já os meninos que eram os meus alunos o ano passado isso eu não perguntei não, por que eles ainda estavam com reglete, mas a professora disse que eles já tinham que ter passado pra o notebook.

*Passar para o notebook pra ela é um avanço?

Sim, pra ela é uma avanço.

*Ela acha que eles estão atrasados usando Braille, porque eles assim querem por uma questão de comodidade, seria isso?

Sim.

*E a adaptação para eles não seria interessante a mudança?

É... foi isso que eu entendi.

*Você fechou e concluiu dessa forma? É.

c) Todos os alunos recebem livros didáticos?

Não. É pra receber né. Mas esse ano especificamente chegou livro didático, que é o ano de receber livro didático para o ensino fundamental maior; 2014 é o ano de novos livros, mas não chegou pra todos os alunos. Tem turmas que chegou livros pra 20 alunos e 20 ficou sem livros. Tem turmas que chegou pra todos, então assim não sei se chega pra todos, to falando do que eu vi esse ano;

*Em relação a língua portuguesa?

Em relação a língua portuguesa no ano de 2012 tinha pra todos os alunos, mas 2013 que foi o ano passado era para os alunos que tinham livros devolverem o livro à escola, mas não houve uma devolução da maioria; então, tiveram turmas que ficou sem livro didático, a turma do 8º ano mesmo que eu trabalhei o ano passado não tinha livro didático porque não tinha livro suficiente pra eles, e não adiantava dar os que tinham aí, tinha 10 numa turma de 40 não ia adiantar, então eles ficaram sem o livro didático o ano passado, a turma do 8º ano.

*E nesse ano de 2012 que você disse que todos os alunos tinham livros, você lembra se os alunos cegos tinham acesso a livros também?

Não.

*Como era?

O cego trabalhava com a leitura através do colega; o colega lia pra ele e ele ouvia.

*E se fosse atividade pra casa?

A atividade pra casa ele tinha que levar a atividade pra sala de recursos, a professora da sala de recursos transcrevia para o Braille pra poder ele fazer em casa. Era assim que funcionava.

Eu não sei se vem livro escrito em Braille, em 2012 não tinha, na sala de aula não tinha livro escrito em Braille.

*Você nunca viu?

Não.

*Livros didáticos em Braille iguais aos adotados pela escola...

Não... não sei dizer se esse ano tem, em 2012 não tinha.

*Em 2013 não receberam livros...

Não. 2013 nem livro teve.

*Não houve devolução total? É.

d) Há uma preocupação nas adaptações curriculares no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação?

*Quando você faz o seu planejamento anual, semestral ou plano de aula se preocupa em adaptar sua aula lembrando que lá tem aluno cego ou não?

Não.

*Por que não?

Porque acho que o cego ele tem a mesma capacidade que o outro, eles são alunos que tem o mesmo potencial, nué, então eu trago a minha aula pra trabalhar com eles, até porque assim... é... o meu planejamento quando eu trago o texto, eu não trago o texto pra que todos os alunos

da sala de aula eles tenham um texto daquele na mão, infelizmente eu não faço assim, eu trago uma, duas, três cópias, e entrego assim aleatoriamente e não trago em Braille, e aí eu, os alunos, eu peço pra alguém ler e a gente discute o texto, na verdade o que eu trabalho na sala de aula é mais a questão do debate, da leitura especificamente assim não, só quando eles têm livros, aí a gente ler porque eles estão com o livro na mão, mas quando eu trago fora disso, no ano passado eu trazia texto de casa, tirava alguma coisa que eu achava interessante na internet e trazia. Então eu trazia algumas cópias e entregava e formava os grupos. Como eu não transcrevi em Braille, então eles (os cegos) não liam, quem lia era os colegas, claro, e eles ouviam, e aí a gente não fica pensando, ah porque eu tenho aquele aluno que é deficiente visual, então eu tenho que fazer uma aula específica pra ele, não a gente trazia simplesmente, a gente planeja, e vem e joga, mas assim, pensando especificamente no visual, não.

f) Vocês têm utilizado recursos didáticos adaptados para facilitar a aprendizagem e inclusão dos alunos? Exemplifique. Acessibilidade (Tecnologias assistivas (punção, reglete, bengala, óculos – ou seja tudo o que auxilia na acessibilidade), programa para leitura, escrita e cálculo)

Contemplada em outras respostas

f) Como é viabilizada a entrega e recebimento de tradução sem comprometer o andamento das atividades escolares? (Braille para Português – Português para Braille)

Contemplada em outras respostas

g) Como você percebe a contribuição da sala de recursos para a inclusão do aluno com cegueira, tecendo considerações sobre a qualidade da proposta ensino-aprendizagem.

A sala de recursos até que tem, acho que nós já respondemos alguma questão assim bem parecida. A sala de recursos até que tem algum material que supra a necessidade deles, agora eu acho que falta vamos dizer é formar as pessoas que trabalham nela, pra que elas saibam utilizar aquele material; lá eles têm os computadores que são adaptados, lá eles têm... é a máquina reglete, tem tudo lá; acho que o que falta também são livros, eu acho que os livros não vem em Braille, eu não tenho certeza, mas eu acho que não vem os livros em Braille, eu acho que isso dificulta para os meninos porque tem disciplinas que são essenciais a utilização do livro didático, outros nem tanto mas algumas a utilização do livro é essencial.

* Uma das alunas cegas informou que a DIEESP retirou alguns materiais daqui para serem distribuídos em algumas outras escolas, a DIEESP veio buscar, você saberia dizer alguma coisa desse tipo?

Eu não sei falar sobre isso não, mas normalmente quando eles vem buscar é porque não está sendo utilizado aqui, normalmente é assim, mas eu não sei dizer o que levaram e o porquê; normalmente é quando não está sendo utilizado, não está sendo utilizado aqui, então eles levam pra outros lugares;

26. Comente sobre o uso de textos em sala de aula e o reconhecimento dos gêneros textuais pelos alunos.

Os textos eu acho que são fundamentais, o problema é que pra mim eu acho que eu utilizava menos porque eles não tinham livros para trabalhar, então normalmente a gente trabalha os textos nos livros, então quando eu trabalhava textos é porque eu trazia de casa para trabalhar com eles, agora a questão da gramática é porque de certa forma a gente se adaptou, se acostumou mais em trabalhar a gramática do que o texto, normalmente assim a gente trabalha mais a gramática do que o texto, porque a gente acha que cobrando a gramática é mais fácil pra gente, acho que é por aí, por não tem nada a ver, ah porque é a realidade da escola, acho que não, acho que o texto dá pra trabalhar tranquilo; eu não trabalhava com eles porque ano passado eles não tinham livros né, eu trazia alguns textos...

*É você trazia, eu me lembro que você me deu alguns textos...

*Em relação ao oral e ao escrito, havia essa preocupação de você trabalhar o pensamento deles em relação ao oral e ao escrito?

Eu acho que eu nunca parei para trabalhar assim, olhem o texto escrito... eu só falava assim, quando a gente trabalhava o texto, eu falava como devia ser escrita aquela palavra e como a linguagem coloquial ela poderia ser, sempre que tinha uma palavra no texto que era diferente eu sempre explicava pra eles, que aquela palavra devia ser escrita assim; normalmente a gente fala de uma forma, mas pra escrever tem que ser dessa forma, essas questões eu sempre colocava, e a questão da pontuação como era que você tinha que escrever; se você faz uma pergunta no texto na escrita, tem que demonstrar aquela pergunta, usar a pontuação correta. Quando você está fazendo uma exclamação, você tem que usar a exclamação no texto pra poder se ler, com coerência e exatidão; então normalmente eu falava, e sempre eu gostei de trazer para os alunos palavras novas, porque eles têm muitas dificuldades, porque o vocabulário deles é bem escasso, aí eu gostava muito de trazer palavras novas pra poder...

*Em relação as alunas cegas, você percebia isso também nelas?

Também, apesar de... eu acho elas mais desenvolvidas do que os meninos considerados normais, nesse sentido sim, em relação a algumas... uma das alunas cegas principalmente. Tem uma delas que é mais brincalhona, então não leva as coisas muito a sério. Mas ainda assim, a outra sempre me perguntava, e é professora? É assim que escreve...

27. Espaço livre (agradecimentos, reivindicações, perspectivas, críticas, sugestões)

A educação, como eu já disse eu estou em sala de aula há 29 anos, em sala de aula, é muito tempo em sala de aula; vejo avanços, óbvio, vejo avanços sim, mas o que é que eu acho que falta? O estado entender, o sistema de modo geral entender que as mudanças elas terão de ser colocadas em práticas primeiro a formação do professor; o professor tem que ser formado com essas novas formas de educar, porque a maioria dos professores não sabem usar as tecnologias, devia ensinar na faculdade, eles não são formados lá, então já deviam sair de lá com essas informações; acho que as tecnologias chegaram pra ficar, não vão sair; daqui mais uns anos, sim, porque na educação é tudo a longo prazo, daqui mais um tempo acredito que não vai existir mais quadro, não vai existir mais caderno, vai ser tudo digital, eu acredito, agora, precisa formar os professores, os que já estão formados como eu que já tenho 29 anos de sala de aula precisa de ter essas informações de ter essas formações, senão chegar pra eles, eles não buscam, não é todo professor que busca, eu acho que é válido, mas tem que vim pra caminho certo, não é simplesmente chegar e dizer, não agora vai ser um computador por aluno. Mas o professor sabe usar aquele computador? Precisa primeiro trazer pra pessoa certa, pra depois essa pessoa ser realmente a multiplicadora, porque não adianta um computador por aluno, como é o projeto UCA, se o professor não sabe utilizar aquilo ali; acho que a educação ainda vai sofrer muito, ainda vai sofrer muito pra poder haver transformação, essa questão de estatística, não acho isso muito interessante não, sabe, porque essa questão de a média tem que ser, até 2023 a média tem que chegar a seis, a média do IDEB, eu não sei se isso é interessante não, sim mas tem que chegar... então dê estrutura pra isso, porque hoje só se pensa no IDEB, e o professor sabe o que é esse seis? Aí tudo vem por causa do IDEB, só vem verba dependendo do IDEB, tudo depende desse tal IDEB, e o professor sabe o que é isso, precisa saber se o professor sabe o que é isso, se realmente eles passam para o professor, se realmente vem essas informações pro professor se interessar, se adaptar, né, com certeza, a maioria não sabe, mas sabe que tem uma média a atingir, mas como fazer isso, de que forma será feito.

*Quando sai, professora, a informação desse IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é por escola?

É... sai nacional, sai por estado, sai por município, sai por escola, aí se sabe qual escola ficou abaixo da média... a escola da gente (essa escola aqui) tá bem no IDEB, não tá no topo, mas em relação a algumas outras, ela tá bem em relação a algumas outras; agora por conta disso, porque está com uma média boa você não recebe verba.

*Por que?

Porque só recebe verba de incentivo aquelas escolas que estão com o IDEB baixo; ou seja, você vence, mas porque você venceu, você é punido, porque só recebe verbas para esse fim, se sua média tiver abaixo, as escolas que tiverem média abaixo do possível, vamos dizer assim, muito abaixo, essas recebem uma verba que é para poder investir nesse fim; as escolas que não têm uma média baixa elas é que deveriam receber para continuar investindo, né, mas é assim que funciona. Eu acredito na educação; eu acredito que só ela pode mudar a sociedade, não tem outra forma pra você mudar a sociedade, eu acredito, e acredito que a educação vai mudar, mas ainda vai levar um tempinho, não vai ser tão rápido assim não.

*E em relação a reivindicações, o que é que você tem a falar... só a formação do professor mesmo que você queria que fosse melhor?

Sim, e a questão do material, né, que é fundamental pra você trabalhar, quanto mais material você tem, mais facilidade você tem de passar as suas informações.

*E em relação a inclusão?

Em relação a inclusão o que eu acho importante, eu acho que é importante realmente formar o professor pra isso, pra que ele saiba realmente com que ele tá trabalhando, o que o aluno precisa, o que ele, professor, precisa, e os dois trocarem; eu acho que só a sala de recursos não funciona não, eu acho que o aluno perde muito.

*E em relação a sua formação, eu não entendi, você entrou para o estado já formada em Letras?

Não. Quando eu entrei no estado eu entrei com o curso da escola normal, aí depois, seis anos depois eu fui fazer comunicação social, aí eu fiz comunicação social, jornalismo, eu terminei jornalismo em 97, só em 2004 é que eu fui fazer Letras.

*Até se formar em Letras você esteve numa sala de Pedagógico?

É. Quando eu me formei em Letras o estado trocou minha função para professor de Português.

*Você gosta da área?

De jornalismo ou Letra?

*Das duas.

Eu gosto das duas. Eu assumi também jornalismo, mas eu gosto das duas.

*Chegou a trabalhar onde?

Tudo jornal impresso. Eu trabalhei no Diário de Aracaju; no Jornal da Manhã (não existe mais, hoje é o Correio de Sergipe), trabalhei na revista Aracaju Magasine, trabalhei no Sindicato dos Bancários, fazendo o jornalzinho de lá, e alguns outros lugares.

*Mas aí preferiu ficar como professora?

É... preferi... não me vejo em outra profissão não. Eu gosto da sala de aula... gosto desse embate com o aluno, eu gosto, acho importante, não me vejo em outro local não, eu gosto muito de ser professora.

*E esse tempo todo que está na educação teria alguma coisa pra agradecer?

Acho que a vantagem de ser professor é que você tem o retorno a longo prazo; tem profissões que você tem o retorno na hora, e a educação não, você vai produzindo, um pouquinho, um pouquinho, até você ter realmente aquele ser, é como se você tivesse cada dia parido, porque você vai gerando, gerando, pra depois você ver aquele ser formado; realmente eu contribuí para a formação desse menino, que bom! Agora acho preocupante também essa nova geração porque eles vem com uma formação difícil aí a gente tem que tá punindo mais do que educando, acho isso preocupante também, porque precisa punir, porque as vezes eles só ouvem na punição, eu não estou falando com os cegos não, eu estou falando de um modo geral.

*Os alunos cegos são mais comportados?

São. Pelo menos essas duas que eu trabalhei, são; os outros que eu trabalhei eles já saíram daqui, também eles eram muito comportados, não me davam trabalho em sala de aula não, nunca se teve problemas com os cegos aqui na escola. E, assim, os meninos hoje eles são muito rebeldes, aí eles querem ficar fora da sala de aula, não querem mais assistir aula, você tem que estar punindo sempre, vamos pra sala, se você não for pra sala, aí vem a advertência porque tava fora da sala; e a gente fica sem saber se realmente a gente tá agindo certo, se tá errado, o que a gente pode fazer pra esses meninos ficarem na sala; eu não sei, apesar de 29 anos de sala, eu ainda estou meio perdida, apesar dos 29 anos... ainda estou meio perdida, acho que ainda preciso aprender muito.

*Não é o fato de ter mudado de função agora, de professora de Língua Portuguesa para Coordenadora, isso não que lhe despertou pra pensar nisso, educar, punir...?

É porque é assim, quando eu estava em sala de aula, eu não deixava o meu aluno ficar fora, se ele estivesse fora eu não ia buscar, mas se ele entrasse, eu deixava ele entrar, e normalmente eu deixava ele entrar; tem professores que não permitem a entrada, a maioria não permite, e assim... eu só ouvia mas eu não dizia nada, eu só ouvia, mas agora na função de coordenadora eu tô percebendo que os professores realmente são muito intolerantes, eles não conseguem segurar o aluno em sala de aula, aí qualquer coisa eles realmente pedem ao aluno pra sair, e eu nem posso ir de encontro mas na minha visão o aluno não é pra ficar fora da sala de aula é pra ficar dentro da sala de aula, aí eu fico assim...

*Podemos dizer que os professores hoje estão menos tolerantes?

Sim. Acredito que sim.

*Os professores mais novos estão menos tolerantes?

Sim, também. Os mais novos e os mais antigos também. Nós estamos bem menos pacientes e bem menos tolerantes. Também não sei dizer se a palavra é tolerante, ou é porque eu sou mais tolerante, de um modo geral não só como professora.

*Você acha que é a personalidade da pessoa?

Acho sim que pode ser também.

*Você se acha uma pessoa tolerante, paciente?

Muito, muito paciente.

*E você percebe que outros já não são tanto?

Eu estou percebendo agora, antes quando eu tava na sala de aula, antes, eu comentava isso, os professores diziam “botei num sei quem pra fora”, eu só ouvia mas eu não dizia nada, eu só ouvia, mas agora na função de coordenadora eu tô percebendo que os professores realmente são muito intolerantes, eles não conseguem segurar o aluno em sala de aula, aí qualquer coisa eles realmente pedem ao aluno pra sair, e eu nem posso ir de encontro mas na minha visão o aluno não é pra ficar fora da sala de aula é pra ficar dentro da sala de aula, aí eu fico assim...

*Mas como segurar um aluno na sala de aula se ele não quer estudar, se o professor não consegue dar aula?

Pois é, se você bota pra fora não é pior não? Eu acho que aluno você consegue segurar ele na sala de aula, você consegue que ele respeite a sua aula, você consegue, se ele quiser sair é outra coisa, mas se você forçar ele sair é pior, se ele já quer sair e você ainda faz o favor de botá-lo pra fora.

*Você me disse que aqui tinha poucos recursos...

Mas tem realmente poucos recursos.

*Tem que ter estratégia própria, é isso, pra segurar o aluno na sala?

Eu acho que o ser humano ele é por si só psicólogo... então você tem suas maneiras de segurar o aluno, se o aluno quiser sair, não tem jeito, mas você chegar e botar pra fora é pior, o que eu acho ruim é isso, é o professor dizer saia da minha sala, porque se um aluno ele tá ali sem querer assistir aula atrapalhando, você tem que ter um jeito pra ele não atrapalhar, pra ele respeitar a aula. Se o professor tirar o aluno eu acho mais grave, não sei se eu estou certa.

*Principalmente se acontecer com muita frequência o mesmo professor, não é?

Sim... sim... eu acho mais grave, porque como eu disse, aluno é pra ficar na sala, aluno não é pra ficar passeando, gazeando... isso eu tô falando não é porque eu sou coordenadora não... quando eu era professora até o ano passado eu não deixava... eu não botava meus alunos pra fora, nunca botei, e também se eles fossem sair eu dizia vocês vão pra onde... vou beber água e volto... se ele voltasse ótimo, e se ele não voltasse também eu não ia procurar não onde ele tava, eu não sei se estou certa ou errada, mas é assim que eu penso.

Você gostar e buscar, e acho que perfeição não existe em profissão, em lugar nenhum, em nada né, mas eu acho que você busca e o que você tem você vai tentando adaptar, vai tentando trabalhar, e agradar de alguma forma; eu não tinha recurso, não tenho recurso, acho complicado não ter recurso para trabalhar, mas com a conversa você vai agradando ou desagradando, né. Se você agradar os seus alunos ficam, se você não agradar os seus alunos saem, agora você botar pra fora acho muito complicado, falar a verdade, você botar um aluno pra fora da sua aula, se o aluno tá ali pra assistir aula mesmo ele tando ali atrapalhando você vai ter que chegar a um acordo ali com ele pra ver se você consegue dar aula porque eu acho complicado botar pra fora da sala.

*Tem professores aqui que têm mais de um emprego, né?

A maioria.

*Aí essa questão financeira tem que tá saindo daqui pra ali... tem que dá conta de várias escolas... aí o professor prepara uma aula... aí a paciência dele...

Muito... acho muito complicado. De certa forma foi por isso que eu deixei o jornalismo, tinha que ter vários empregos... pra poder se manter, mas eu acho que a valorização da gente a gente tem que buscar no seu trabalho, busca no trabalho e reflete lá fora, sabe, você nunca vai tá satisfeita, nunca... mas você ficar trabalhando só por causa do salário que você recebe, você não vai trabalhar não.

*Tem que ter outro estímulo além do financeiro...

Mas não é por isso que eu vou desistir... eu tenho certeza que eu valho muito mais do que o que eu ganho, com certeza, tenho certeza disso, agora não vai ser por conta disso que eu vou desistir, há a Síndrome de Burnout... acho que é assim que chama... que você desiste, há a desistência, você desiste daquilo e vai morrer, é?

*Desistir o que da profissão?

Da profissão, desistir do trabalho, você se desestimula, e o desestímulo faz você...

*Outro dia eu ouvi professora, o próprio Secretário de Educação falando desses novos professores que estão sendo chamados do concurso da SEED de 2012, que se pensa em chamar mais professores por conta daqueles que estão desistindo do Magistério, isso é verdade, você que já está aqui há anos, há uma desistência mesmo, ou aposentadoria seria a palavra mais adequada?

Pra lhe ser franca desistência, eu não sei se existe não.

*Foi o que eu li na reportagem...

Acho que não, desistência não acho que há não, porque o professor que chega normalmente ele tem vontade de desistir, ele tem vontade de desistir quando ele se depara com a situação, mas a maioria não desiste...

*Porém é pior sem esse emprego, né, professora, porque pelo menos aqui é fixo, né?

É...

*Se for para uma escola particular, a insegurança (no emprego) é bem maior, né?

É... a maioria tem vontade de desistir, mas não desiste. No geral, de modo geral, os professores querem trilhar no caminho da Justiça, porque diz que ganha mais, o salário é melhor...

*Justiça como assim?

Tribunal de Justiça... porque diz que ganha mais, o salário é melhor, entendeu, é mais valorizado, normalmente eles querem ir por esse caminho, é pra ser delegado, é pra ser promotor, entendeu? A maioria, pra lhe ser franca eu não vi ninguém desistir de ser professor, eu nesse tempo que estou aqui em sala de aula dos meus colegas eu não vi nenhum desistir, eu não vi nenhum deixar de ser professor, todos continuaram.

*Pesquisei aqui na internet agora e a Síndrome de Burnout é mais uma questão de desgaste na vida profissional...

É você desiste...

*Seria um caráter depressivo de esgotamento físico e mental intenso e aí você acaba desistindo por um esgotamento físico e mental relacionada a vida profissional...

E esse esgotamento acontece muito, não é pouco não... e esse desestímulo faz com que você não trabalhe bem, não trabalhe direito...

*Então esse desestímulo no estado não seria só financeiro, também, né, pelas lutas que vocês travam, mas também por esse esgotamento, tem que estar em mais de uma escola...

*A realidade dos próprios alunos não animam...

É por aí... é justamente o que faz com que o professor cada vez mais seja menosprezado, porque ninguém entende o professor, ninguém entende a situação que o professor passa, mas quando vem... é pra fazer isso, é pra fazer isso... não explica como é pra fazer... mas é pra fazer... as coisas acontecem no estado, no sistema, na secretaria de educação... nunca vem pro professor, vem pra terceiros, e quando chega na escola é pra o professor fazer, ele não recebeu nenhuma informação, ele não recebeu nenhum curso...

*Ou seja as decisões são tomadas de cima pra baixo.

Isso.

*Eu lembro quando eu estava na faculdade que tinha a questão dos PCNs, né, que diz que foram decididos lá em cima, né, montaram os PCNs, aí dizem, professor agora cumpra isso aqui, e tiveram muitos professores que relutaram, até hoje.

E ainda hoje funciona desse mesmo jeito...

*Decidem lá por cima, criam as leis...

E agente, o professor, é que tem que colocar em prática, sem instrução, sem nada, sem condições nenhuma, é sempre assim... mas vale a pena, você trabalhar e quando você ver seus alunos formados... você ver seus alunos... "olha já terminei o ensino médio"... que coisa linda, maravilha terminar o ensino médio... olha vai fazer vestibular... ó que maravilha... vale a pena.

*Então a gente pode dizer que uma das satisfações do professor não seria só financeira, mas seria também ver a realização dos alunos, acompanhar esse processo?

É fundamental... você trabalha com o ser humano.

*Se eles estão crescendo, você fica feliz?

É.

*A realização do professor tá muito mais nisso?

Eu acho.

Ver o outro crescer.

Sim, porque o que a gente ganha é muito pouco pra você dizer que aquilo ali é suficiente, não é suficiente mas você vive com aquilo e você tem que dar o melhor de si, não foi isso que você escolheu? Você escolheu então você vai ficar brigando o tempo todo, você pode brigar mas na hora de trabalhar você tem que dar o melhor de si.

*Existem outras profissões, mas se escolhei esta... e também na outra você vai ter desafios... não vai ter desse tipo, mas vai ter de outros...

*É isso aí, como foi participar dessa entrevista? Já participou de outras não foi?

Já...

É mais uma né?

É.

Lá na universidade não existe nenhum trabalho de Língua Portuguesa voltado para o aluno cego, esse é o primeiro no estão de Sergipe a nível de mestrado. Então o que você, professora, esperaria dessa pesquisa?

Eu espero que você consiga alcançar os seus objetivos e que como na educação é tudo a longo prazo, eu espero que esses meninos realmente tenham um acompanhamento de perto...

*Você já sabe que deu a sua contribuição agora...

É.

* Sua contribuição foi dada, vai ser registrada, vai estar lá na universidade guardada, para outros futuros pesquisadores estarem tendo acesso.

*Eu quero que eles sejam inseridos de verdade.

*O que não acontece hoje, né?

É.

*Eu tenho certeza hoje que finalizo essa entrevista você sabendo que não está acontecendo da forma que deveria. Você demonstra uma certa inquietação.

Eu quero que esse estudo realmente florifique e frutifique...

A gente que faz a pesquisa não tem como saber. A gente teve a ideia do tema, faz a pesquisa, registra, procura o profissional, ele se habilita a ajudar que é o seu caso, a gente não tem noção de como vai ficar no futuro, se fosse assim desde que os mestrados começaram aqui em Sergipe que já teria mudado. Aí se diz, não há avanço, há, porque as pesquisas não pararam, agora assim, a tendência é como você mesmo acabou de dizer, é a longo prazo. A gente não pode é desistir de registrar isso, tem que ter pesquisadores registrando, agora como vai ficar no futuro... acredita-se que tenha avanço, porque a educação especial, era especial, agora já tá na questão da inclusão, agora como vai ser no futuro, a minha esperança é que melhore, é que a gente contribua.

É com certeza.

*Agora se vai dar grandes coisas, não sei. A gente não tem como dizer, como prever isso, porque depende muito de uma política, de um contexto aí. O que eu sei é que é importante registrar.

E é o que trava muito as questões...

A própria universidade... a semana passada eu assisti a aula inaugural do curso de geografia, no qual o dono desse gravador que estou gravando essa entrevista, ingressou, hoje ele é aluno do curso de geografia, ele me emprestou esse gravador, e eu fui para a aula inaugural dele. E o professor, coordenador do curso de geografia da UFS dizia exatamente isso na primeira aula (inaugural) igual a essa questão do IDEB que você comentou. Ele dizia "nosso curso de geografia alcançou a maior média de qualidade nos cursos de nível superior, mas isso foi até ruim porque depois que eles viram que a gente estava com a nota alta, pararam de mandar recursos, e como é que o curso vai se manter em um nível bom, se param de mandar recursos? É igualzinho a vocês aqui na escola. Aí você me disse, a escola para de receber recursos e é como se fosse uma punição, ele disse lá também a mesma coisa. Nosso curso tá como média alta, porém agora a gente para de receber recurso. Como é que o curso vai manter uma nota alta, se para de receber recursos. É como se fosse uma punição, ele disse lá. A média foi atingida mas vai cair se parar de receber recursos. É uma contradição. Então a mesma coisa que acontece aqui, acontece lá a universidade. Então você me disse, tem que formar o professor, formar como desse jeito. Por exemplo, como formar um bom professor de geografia se eles atingiram um nível e agora ao invés de manter a verba pra que o curso cresça cada vez mais, aí não, tira a verba ou reduz verba, então, aqui na escola é a mesma coisa. O problema é que quando se atinge média, para de se mandar recurso e passa a enviar a verba para outros cursos que estão com média baixa.

Então é isso, eu espero que eu consiga registrar o resultado dessa minha pesquisa.

Mas vamos acreditar na educação né?

*Acredito professora porque se eu não acreditasse, eu desistiria da pesquisa. A gente precisa acreditar. Fazer mestrado não é fácil. É muito difícil, tem os entraves, muitos, mas assim se eu estou registrando é porque eu acredito que tem futuro, eu não sei qual, mas eu acredito.

Há um desânimo no meio do caminho, sim. Quando a gente escuta certas coisas que eu escutei aqui, há um determinado desânimo, mas a agente tem que registrar e acreditar que de algum lugar vai vim a ajuda.

É com certeza.

*Se é nos congressos... sim porque a gente vai para os congressos quase sempre...

Aí há um diagnóstico né?

*Já diagnostiquei. Quando eu for prosseguir, e eu espero continuar nessa escola, aí eu vou perceber os avanços, aqui mesmo, e eu pretendo continuar com o foco aqui, porque se eu tirar o foco é aquela história, né, eu já atingir minha meta naquela escola, agora vou mudar meu foco, não, tem que continuar aqui, continua acompanhando como é que está nessa escola; o estudo de caso feito aqui, ele precisa continuar

aqui, tem outras escolas, parece-me que atende as pessoas com deficiência visual, Prefeitura tem, mas eu prefiro continuar aqui PA poder eu saber onde eu parei, como é que foi naquela escola o acompanhamento, mas é isso onde vamos parar não sei professora, mas eu sou muito grata pela sua participação, espero que não tenha lhe incomodado muito, claro que eu lhe tirei um pouco da sua rotina, mas com certeza eu permanecerei por aqui e a gente vai conversando. Devo encerrar o mestrado no final de 2014 ou início de 2015, mas daqui pra lá a gente vai se vendo, e com certeza quando eu for finalizar eu venho lhe dizer, mas meus agradecimentos antecipados pela sua excelente contribuição, viu professora. Então tá.

APÊNDICE II

Entrevista com a Professora do AEE DA Escola Pública Sala de Recursos Multifuncionais

1- **Nome:** xxxxxxxxxxxx

Data: 28/04/2014

2- **Função:** Professora da Sala de Recurso Multifuncional

3- **Tempo de magistério:** 20 anos

4- **Formação:** Pedagoga e tem uma especialização em Atendimento Educacional Especializado

5- **Quanto tempo atua com educação inclusiva:** 20 anos

Trabalhou na sala de aula regular, na EJA, na sala de recursos, na antiga sala de educação especial.

6- **Em quais áreas?**

Deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência visual, síndrome de dawn, surdo cego, paralisia cerebral e deficiência múltipla. Nesta escola e na sala de recursos estou a três anos.

7- **Considerando a inclusão como uma proposta que precisa de maior adesão o momento atual, como você considera a formação do professor no momento atual?**

Já evoluiu, já houve vários cursos, antigamente era mais difícil a busca do conhecimento, hoje, a secretaria, o MEC providenciou mais cursos; curso de especialização, à distância, atualmente, hoje, o campo tá bom de estudos, para o professor que queira aprender; se hoje o professor de sala de aula quiser aprender um Braille, ou Libras, ele tem essa possibilidade;

*Você acha que o Estado vem dando condições, que professor é que tem condições de aprender, é o da sala de recursos ou o professor da sala de aula?

Existe as duas vertentes, e também a busca; eu mesma iniciei o meu curso de Libras, particular, interesse meu; mas existe também a oferta pela secretaria, claro que existe uma vertente maior para a sala de recursos, porque é a gente que tem que dar u suporte pedagógico para o professor da sala de aula, mas existem cursos voltados para o professor da sala de aula também;

*Mas a professora de português entrevistada disse que nunca participa de cursos porque os convites são sempre para os professores da sala de recursos...

Existem propostas; digamos que no período de férias há seis cursos, quatro são oferecidos a sala de recursos, e dois à sala de aula, mas os professores não se interessam, porque são ofertados no mesmo horário da aula, e tem que repor a aula; tenho até testemunhas de uma professora daqui que se interessou, não vou citar o nome, mas aí ela pagou a uma professora para repor as aulas dela, e ela fez o curso; tem professores aqui, tem umas três professoras que já tem Libras fluente aqui; tudo é a busca, o interesse da pessoa, se buscar tem, se não buscar, e for só esperar o estado... e também tem curso à noite, tava aberto para todos os professores, aí eles dizem, à noite eu não vou, dia de sábado também não vai, então é a busca, depende de professor para professor. Hoje, em relação ao tempo que eu iniciei com a educação especial, hoje em relação a cursos é maravilha, eu penso assim.

8- **Você se sente segura e preparada para ensinar aos alunos incluídos?**

Eu acredito que pelo tempo de experiência que eu tenho, eu acredito que eu posso criar metodologias, sugestões, que ajude ao aluno trabalhar bem na sala de aula, dando sugestões metodológicas a eles, algumas orientações, dá para fluir...

Eu me sinto segura para trabalhar com os alunos com deficiência.

9- **Você é favorável à inclusão?**

Totalmente favorável. Eu trabalho muito com família, e eu escuto depoimentos de pais que dizem, se o meu filho está incluído, ele se sente vivo, a segregação mata ele aos poucos, eu defendo a inclusão por completo;

*Mas então, pelo tempo de magistério você acompanhou a educação especial, você também acompanhou a implantação da sala de recursos...

Isso... por isso eu afirmo com segurança que a inclusão é favorável a eles, dá autonomia, independência... a valorização do ser humano, dele, do deficiente; eu já passei por várias fases, várias etapas, de segregação, classe especial, ele ali agrupado com aquele grupo, principalmente o DI ele aprende muito por imitação, e aí o ganho dele é perdido, se tiver uma sala segregada só deficiente intelectual.

10- **Você conhece os recursos metodológicos necessários para promover a educação do aluno cego?**

Conheço. Tem a tecnologia assistiva que para mim é o maior ganho que é o sistema dosvox, tem o Mac Dayse, tem o Braille, tem os recursos visuais, tem o mapeamento tátil, todo o sistema que eu tenho aqui material em teflon (material em alto relevo, todo adaptado), tem o Braille, até a tecnologia, os telefones, os meninos usam, tudo o que favoreça a aprendizagem...

Todos esses recursos que você falou, em aqui na escola?

Todos esses recursos têm aqui na escola.

*Agora, todos são usados?

São usados.

*Por exemplo, os lap tops são usados?

São usados.

*É porque eu acompanhei um semestre a turma do 8º ano, no ano passado e as alunas cegas nunca usavam o lap top em sala de aula... mas parece-me que o interesse era delas...

É como eu digo... a gente oferece... a gente não obriga, a mesma coisa é a luta da bengala... a gente oferece... diz que a bengala dá independência... mas eles não usam... mas a gente oferece...

*Já entendi, vocês trabalham com a liberdade deles também...?

É... a liberdade. O ganho desse ano, de tanto a gente oferecer... ela comprou um notebook... já tem outro aluno com baixa-visão da sala dela que diz não me interessa...

11- **Você acredita no seu potencial de ensinar numa sala de aula inclusiva ou na sala de recursos? Comente.**

Acredito, até pela experiência que eu tenho. Os meninos dizem, professora, você gosta de ensinar... eu tenho aquele entusiasmo, eu mostro a ele que ele tem potencial...

* Foi você que optou pelo atendimento educacional especializado?

Foi... me senti motivada...

*Tem alguém na família...?

Não...

E agora eu quero caminhar junto com ele... eu quero sair do fundamental e ir para o médio... fortalece... isso me ajuda porque eu vou buscar novos conhecimentos... novas configurações...

*mesmo com 28 anos?

É.

12- De que maneira a escola brasileira pode proporcionar novas mudanças valorizando o ensinar e o aprender para pessoas com deficiência?

Como você ver essa questão na prática, há avanços... há o que melhorar e como melhorar?

Acho que é uma conquista aos poucos... melhorou, não é totalmente não porque os professores não modificam sua prática pedagógica, aquela prática pedagógica sem ser significativa, sem ser contextualizada, é aquela metodologia de memória, decorar termos, ainda não faz uma aprendizagem significativa, a avaliação é de uma forma só, quantitativa, ela não avalia a qualidade do ensino se o aluno aprendeu, é só nota, então a metodologia é bem tradicional, então pra se mudar é difícil.

*Então quem faz o aluno aqui também é a metodologia do professor... você acredita que está arcaica?

Está.

*Contextualizar, me explique um pouquinho o que seria isso? Na Língua Portuguesa, por exemplo.

Contextualizar é você inserir na aula de Língua Portuguesa termos atuais, no contexto de vida.

*Com o texto?

Sim com o texto. Não é aquele texto do tempo antigo não, caderninho, só a gramática básica... o professor pode contextualizar, termos, países, línguas, trabalhar o contexto de vida que fascine o aluno na aprendizagem.

*Se trouxesse o dia a dia dele para a sala de aula seria mais fácil, não seria aquela aula mecânica. A contextualização é tudo, fascina.

13- De que modo a família vem contribuindo para desenvolver a aprendizagem do aluno com cegueira?

Não, infelizmente não. A família aqui praticamente é zero. A grande maioria acha que eles já estão aposentados e incentivam até eles a pararem. Pra que isso, pare, termine o ensino fundamental e pare, você já está aposentado, então o processo educacional pra família é um processo educacional que não flui bem na cabeça deles; não têm interesse nenhum que o aluno prossiga, tanto que por ele já ter a sala de recurso ele fala, professora quando eu terminar o meu ensino fundamental eu vou parar.

*Tem alunos que já falaram isso pra mim, aqui na escola, as entrevistadas. Mais um motivo para vocês não desistirem, né?

É por isso que eu quero caminhar junto com ele.

14- Como a Escola administra as questões relacionadas à inclusão dos alunos com cegueira? Existem reuniões periódicas entre direção, coordenação, professores regulares e professores da sala de recursos multifuncionais?

Não, o processo da inclusão é só aqui na sala de recursos; anualmente a gente faz um projeto de sensibilização com todo o contexto escolar. Ai eu faço oficina de Braille, oficina de Libras, faço um momento de sensibilização. Mas não há reunião exclusiva para se pensar na inclusão.

*As reuniões de professores é pra falar de um modo geral... e pode ser que surja esse assunto, ou não.

É. Fica a contento o que ocorrer.

15- Você tem interesse e oportunidades de conhecer os recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos científicos nesta área da inclusão?

É o meu sonho, conhecer coisa nova e trazer isso para o aluno. Eu já busquei isso, eu já viajei para São Paulo, mas vejo que São Paulo está igual aqui, fui para outro estado, fui para Salvador, fui para o Instituto dos Cegos, também não vi muita coisa não, pelo menos na época que eu fui..., lá no instituto dos cegos... tinha o Braille, a máquina, a impressora...

*Você foi no instituto de cegos no Rio de Janeiro?

Não é meu sonho... pra vê como é que tá lá... porque na Bahia tá igual... porque eu fui fazer uma viagem aí aproveitei e fui fazer uma visita, eu sempre busco, as inovações facilitam o processo.

*Mas viagem por sua conta...?

É viagem por sua conta.

Sim, por minha conta.

16- Os recursos didáticos atualmente disponíveis contemplam as necessidades diárias dos alunos? (Faça uma avaliação sobre os recursos disponíveis)?

Acredito que a nível de novidade tem tudo, porque tem a tecnologia, agora chegou o Mac Dayse... que é um livro acessível... tem as máquinas em Braille, porque eu busco as novidades, eu não vejo nada assim novo que aqui ainda não tenha não, pode ser até que tenha, porque eu busco muito... porque aqui tem sorobã, reglete...

Anualmente vem uma verba destinada a sala de recurso, aí a diretora fala com a gente e a gente sempre pede o que tá faltando, então a gente tem essa parceria, então a gente sempre pede, e eu busco essas novidades e eu não vejo nada de novo não.

*Profa voltando aí numa questão em relação a responsabilidade, divisão de responsabilidade entre professor da sala de aula e professor do ensino regular, você acredita que é possível eles aprenderem Braille, como é que fica essa questão na sua cabeça, você hoje está aqui dando suporte porque eles não tem formação, mas como é que você pensa isso no futuro, você acredita que eles ainda vão saber Braille, saber Dosvox, e depender menos de vocês, ou acha que não, u seja, sempre vai existir o AEE, eles sempre vão precisar da sala de recursos?

Sabe no que eu acredito, eu acredito na evolução dos meninos... e a tecnologia vai ser o ganho deles... porque aí o Braille não vai ser necessidade, o professor não vai ter tanta necessidade, eles vão gravar a aula, vão passar para o computador, vão imprimir, atualmente eles já fazem teste no computador, a gente imprime, eu acredito que futuramente virão coisas aí que o professor da sala de aula não vai depender do Braille não, eu acredito nisso.

*Então nessa sua visão de futuro, que a preparação está mais no aluno do que no professor, como fica a formação do professor aí, ele não vai precisar ser preparado?

Vai, vai ser preparado, mas a tecnologia oferece, e só se prepara quem quer, a gente não força ninguém a se capacitar.

*Então seria o professor também procurar se capacitar na tecnologia.

*Você acredita que o avanço da educação inclusiva está na tecnologia?

Eu acredito.

*Tanto para professores, quanto para os alunos?

Eu acredito. Porque é o querer do professor; tem alunos hoje em dia que dominam a tecnologia, melhor que do que qualquer professor, e o professor tem que ter esse ganho.

*Mas se o estado equipar as escolas de computadores, os alunos talvez tenham os seus notebooks, como é que fica, o professor também vai ter que entrar nesse ritmo, não tem pra onde correr.

Eu acredito que o futuro está na tecnologia, mas digo isso futuramente, viu. Apoio o Braille, sou defensora do Braille, o deficiente visual tem que dominar o Braille, porque a tecnologia acima de tudo é custo, e tem que ter renda, então a gente não pode abolir o Braille não, Deus me livre, é um ganho pra eles, mas futuramente, eu acho que o ganho maior tá a tecnologia.

17- Qual o papel do professor do ensino regular diante do processo de inclusão dos alunos com cegueira? É possível afirmar que existe uma divisão de responsabilidades entre os diferentes profissionais envolvidos no processo?

Tem que existir, mas não existe.

*Então vocês não têm contato?

Eu pessoalmente não. O contato que tenho é com o aluno... as dificuldades que o aluno tem... se ele tá com dificuldade na língua portuguesa, em libras, interpretação... eu trabalho isso; teve alguns professores que teve parceria comigo, a de geografia;

*O que você chama de parceria?

Parceria é essa busca do conhecimento; Cláudia eu quero trabalhar esse conhecimento, de que forma isso fica mais real, aí eu tenho esse material, eu tenho o globo, eu tenho isso, ah isso pode facilitar? Agora eu quero trabalhar a África, então eu já fiz em relevo, mapa e eles já estão tatiando, é essa parceria que eu falo, de algumas existem, eu não posso dizer que não existe. Muitas professoras me procuram para construir recursos;

*Professora, se eu profa. Marleide, procurasse a senhora hoje para pedir ajuda na disciplina de português para uma sala de aula que tenha alunos cegos, a senhora teria sugestões?

Sim, eu teria sugestões, a partir da minha experiência... você trabalhar em cima de texto contextualizado, você trabalhar pausadamente, você trabalhar com questões orais, com questões que faça ele falar de reflexões, ações... assim, em Braille mesmo, eu posso buscar essa parceria, professora me dê um texto, eu transcrevo em Braille ou pra tinta e aí o acesso do aluno é melhor, ou passar esse texto pro sistema dosvox, através de questionamentos, se for um filme em língua portuguesa tentar treinar esse raciocínio, essa interpretação de texto com o aluno;

*Isso tudo a senhora está considerando uma sala de aula inclusiva, né?

Sim, uma sala de aula inclusiva.

*Atividades que vá servir para todos?

É você faz atividades em grupos com eles, porque isso facilita... dá texto para o outro ler e ele interpretar, parcerias até em sala de aula mesmo, não só aquele trabalho individual, trabalhos em grupos mesmo... não fazer só aquelas atividades tradicionais de gramática, no quadro, copiar...

*Inclusive provas bem tradicionais... não é?

É.

Sugiro maquete da língua portuguesa, procure um dicionário, faça grupos, dê atividades específicas pra ele;

*Específica como?

Específica que dê para a deficiência, que seja plausível para a deficiência dele;

*Mas isso considerando o todo...?

Sim, o todo. Eu tenho uma experiência, a professora de português trabalhou com música, e aí quatro deficientes visuais, e dois videntes, aí eu separei, fiz fichários, e cada um tinha o seu papel na apresentação, o deficiente visual... eu perguntei logo, sim porque você não pode dizer qual é o potencial do seu aluno, aí uma aluna cega disse “eu quero apresentar”, já a outra disse “eu quero cantar”...

*Você não pode dizer o potencial do aluno, se você não testar, né?

É. Aí o aluno vidente disse “eu faço no computador”, e elas disse “eu vou cantar em inglês”, e aí foi surpresa para mim, era um contexto aí tinha que ler a música, interpretar, e a outra aluna cega disse que ia falar da interpretação da música, o que a música queria passar, então, cada um fez seu papel e foi um trabalho maravilhoso; quando elas chegaram aqui disseram “tia eu tirei nota nove”; e foi uma atividade em grupo, é por isso que eu oriento muito os professores que me procuram, façam atividade em grupo, esqueça só quadro, quadro, copiar, escrever, copiar, escrever... há outros trabalhos, maquetes, pesquisa, tudo isso engrandece a língua portuguesa, eu acredito muito nisso, e vivencio isso.

18- Como você avalia a estrutura dessa escola?

A estrutura física é ótima, porque tem rampas, tem piso tátil, os banheiros têm portas largas, tem rampas, tem iluminação sonora, porque se o aluno se toca tem a iluminação sonora para o surdo;

*E como a senhora avalia a estrutura dessa sala, que quando a senhora começou a entrevista disse multifuncional... o que é uma multifuncional?

É uma sala dotada de recursos, e aqui pra mim tem recursos...

*Pra todas as deficiências?

Pra todas não... na verdade tem... porque a gente tem jogos, tem quebra-cabeças, de raciocínio, de memórias, em Libras, em Braille, eu tenho dicionário em Libras, dicionário em Baille, chega livros...

*Porque antes era sala de recursos pedagógicos, agora é sala de recursos multifuncionais...

Por causa desses recursos... tem a máquina, hoje mesmo a diretora me falou... já chegou 6 notebooks... chegou mais outra impressora...

*Contanto que elas funcionem...

Pelo menos os notebooks funcionam...

*Professora: esse multifuncional inclui a capacitação do professor?

Sim...

*Porque pelo que estou entendendo, as professoras deveriam procurar mais vocês... porque eles não têm a capacitação, mas vocês têm, então esse multifuncional inclui a sua capacitação?

É... é formação mesmo... pra tá a sala de recursos o professor tem que ter a especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado)

E é o estado que oferece esse curso?

É o estado que oferece, pela Universidade Federal do Ceará, é um curso a distância, maravilhoso, tem duas profissionais aqui, professoras que estão fazendo também, tem uma que já concluiu... é um curso de especialização de 2 anos.

*E as que estão aqui fizeram esse curso?

Tem que fazer... senão não vem pra cá...

*E tem avaliações, é?

Tem monografia, apresenta monografia... é uma pós...

*Mas antes não precisava, né? Eu me lembro que eu entrevistei, na época da minha Iniciação Científica, as duas professoras dessa sala de recursos... e elas não comentaram comigo sobre pós em AEE...

Mas tinha cursos específicos...

*Mas quem tava ensinando Braille a professora que tinha pedido transferência pra essa sala por causa da demanda de alunos, era a professora que já estava aqui.

É porque era assim... antes desses cursos de AEE só vinha pra sala de recursos quem tinha mais de 200 horas de cursos... na área. A professora não tinha o AEE mas ao chegar aqui foi fazendo... além do auxílio da professora que já estava aqui.

Agora o Estado já selecionou esses profissionais..., são 68 salas de recursos e todos os profissionais que estão nelas têm o curso do AEE, ou já terminaram, ou estão fazendo.

19- Sobre os ruídos internos e externos na sala de aula (sala de recursos), como você avalia isso!? O silêncio é fator importante para desenvolver atividades com os alunos cegos.

Eu falo muito aqui, eu peço muito ao professor que oriente, no início do ano letivo já faço até um trabalho de sensibilização dos próprios alunos; também e principalmente com os professores do 1º ano a primeira coisa que eu faço no início do ano é esse trabalho de que se faça um trabalho de sensibilização na sala de aula, porque ruído não vai deixar de ter.

* Teve um aluno que disse assim: se eu quisesse silêncio eu não estava aqui nessa escola considerada inclusiva, porque eu também gosto do barulho, e de fazer bagunça.

Mas eu lhe digo, com ruído quem é que aprende com zoadas, que conteúdo o professor vai conseguir passar; o professor tem que ter uma sala que dê resposta educacional ao seu conteúdo; claro que um deficiente visual vai requerer mais isso, mas o professor vai ter que ter um domínio de sala de aula que dê resposta educacional ao que ela passa, porque também se tiver uma sala muito barulhenta ninguém aprende, não é só o deficiente visual não, é qualquer aluno, e eu sempre oriento o professor, professor você tem que ter uma sala que dê resposta educacional ao seu conteúdo, claro que o deficiente visual vai requerer mais esse silêncio, mas isso serve para toda aula e todo aluno.

*O professor vai ter que tornar a aula interessante?

Isso, o professor vai ter que buscar aulas interessantes.

20- Sobre Práticas Pedagógicas:

a) Você tem recebido, nos últimos três anos, cursos de formação na perspectiva da educação inclusiva? Quais? É por iniciativa pessoal ou a da escola?

Sim, estou terminando um agora, o curso de Mac Dayse. Pelo CAAS tenho libras, anualmente eu faço. Tenho cinco anos de Libras, eu to no quarto módulo, to sempre me capacitando, a busca. Busca minha.

* Eles oferecem e você vai?

É.

*Agora aqui na sala de recursos ao precisa repor aula como na sala de aula comum, né?

Não. Aqui eu fecho a sala de recursos e vou. Faço apenas um acordo com a professora do horário da tarde. A gente reversa, ela faz um e ela faz outro e a gente repassa os conteúdos, para não fechar a sala de recursos.

O curso de Mac Dayse nós combinamos que eu faria, já o anterior que teve sobre Oficina Braille e de libras que fez foi ela, ou seja, vai intercalando para poder dar esse suporte aos meninos, para não deixar os meninos sem esse suporte e os professores também.

b) Em relação aos livros, um ponto crítico aqui na escola, tem livros iguais aos adotados pela escola para os alunos cegos?

Não, não tem. Da relação toda nós conseguimos dois com muito sacrifício, um de matemática e um de ciências, que três alunos usam, porque eu tenho aluno do 3º do 5º do 9º do 7º do 6º então, não tem livros em Braille, que esteja compatível ao ano que esses alunos estão.

*A pedagoga aqui da escola me disse que parece-me que faz o pedido do livro em Braille, porém demora muito a chegar quando chega, e estado disse que a obrigação era da Instituição do AEE para DV, o estado disse que a obrigação dela era fornecer esse material.

*Mas a Instituição do AEE para DV não é da Prefeitura?

É parceria, né.

*E o que ela fala?

Que não tem como suprir essa necessidade do Estado. O núcleo de tecnologia da Instituição é pequeno, eu mesma já corri atrás, porque me disseram que podia dar certo, mas a Instituição disse que mal fornece para os alunos do município, e a Instituição fornece por capítulo, porque cada escola tem livros adotados diferentes. E agente tenta buscar uma solução para esse caso, mas não tem ainda.

*Outro assunto também delicado. Vocês têm aqui na escola o setor Braille, no qual você tem um profissional braillista, mas esse setor não deveria suprir essa necessidade aqui da escola? Qual a função dessa sala, por que se vocês estão recorrendo a Instituição então qual a função dessa sala?

Assim, são três pontos críticos:

A impressora Braille foi instalada mas nunca funcionou; o estado não supriu essa necessidade de instalar essa impressora, foram pedidos vários ofícios para essa impressora funcionar e ela nunca funcionou, aí só tem um braillista e o esse profissional não faz o papel, não transcreve material em Braille, porque ele alega que não vai vendendo em tinta, e aí a gente, professor da sala de recursos não tem tempo, teria que ter um leitor, e aí esse setor fica parado, até ter solução. Mas essa reivindicação de colocar as impressoras para funcionarem eu fiz à secretaria de educação do estado, ela está ciente disso, que não funcionam as impressoras, os alunos estão frequentando as aulas sem livro didático.

*Então teria que ter alguém que enxergue para auxiliar?

Teria que ter o leitor.

*Mas mesmo que tenha o leitor atualmente a máquina não funciona?

Não funciona.

*Então tem um profissional que não tá podendo trabalhar porque a máquina não funciona e quando tem material pra ler ele não pode ler porque ele tem a deficiência visual, cegueira total... então tá difícil.

Tá difícil.

*Mas é a realidade que vocês têm pra me passar hoje né?

É.

*Não tem outra?

Não.

*Então, os livros aqui os alunos não recebem livros iguais aos adotados pela escola.

c) Você percebe se há uma preocupação nas adaptações curriculares no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação?

Há principalmente no baixa-visão. Eles aumentam o tamanho da letra, a impressão na avaliação é em fonte arial, e os professores perguntam aos alunos se está bom o tamanho da fonte, eles perguntam se quer 18 ou a6, então existe essa preocupação de atender essas necessidades específicas, quando é em Braille ele diminui a página porque sabe que o conteúdo em Braille é em grande quantidade então ele reduz, faz uma revisão e aí a gente já faz o ditado oral do conteúdo, faz um resumo.

*Mas a senhora está me falando em atividades diárias (das aulas) ou somente das avaliações?

Você quer de avaliação?

*Não, eu quero dos dois, porque quando eu entrevistei a professora de português, ela me disse que quando prepara uma aula, prepara uma aula pra todos os alunos, ela não tem essa preocupação específica, agora quando é assim em relação a avaliação, aí eu encaminho para a sala de recursos, mas ela me disse que não tem essa preocupação de preparar uma aula pensando nos alunos com deficiência, mas ela prepara para todos.

A metodologia que ela dá é única, agora o material que ela oferece ao aluno é importante sempre trabalhar a audição com o aluno cego, a professora pede muito para eles prestarem atenção, também é o querer deles, viu, se eles não entendem o assunto é porque eles não prestam atenção, eles estão conversando... então o que a professora faz, a nível de adaptação, porque a aula é só 50 min, é coisa rápida, eles, os professores me falaram assim, que a aula é coisa rápida, então os professores me falaram que o que eles querem é que os alunos cegos prestem atenção a aula deles, porque é esse o ganho deles, e se eles ficam conversando, qual é a adaptação que eles, os professores, podem fazer? Nenhuma, então é cinquenta minutos, então a orientação que sempre e dada aos alunos é que eles fiquem quietos, que fiquem próximo ao professor, que escutem a aula, mas eles conversam...

*E assumem, viu?

Sim, eles assumem; tem uns que não conversam, eu digo a eles que façam anotações, em Braille, na reglete, escrevam palavras-chaves...

*Você orienta, né?

É... eu trabalho muito com palavras chave... olhe se tiver falando de... por exemplo, na língua portuguesa sobre o que é artigo, aí o aluno não coloca o que é, mas já bota alguns exemplos, dos definidos, indefinidos, é esse jogo de cintura que o aluno tem que ter, e quem tem que ter é o aluno porque o professor vai tá lá explicando, o que é artigo definido, o que é artigo indefinido, e você já escreve palavras chave, e depois você pega os conteúdos com os colegas, a orientação é dada dessa forma; é no auditivo que o aluno ganha...

*É no auditivo, é prestando atenção...

Isso...

*Aguçar bem a memória, né?

É... aguçar a memória... para guardar as informações e fazer as anotações...

E tem que ter o interesse, né?

Sim, tem que haver o interesse.

*Profissional para estimular e orientar, eles têm aqui né?

É.

d) Como é viabilizada a entrega e recebimento de material? (Braille para Português – Português para Braille)

A gente trabalha sempre em parceria eu e a outra professora aqui da sala de recursos. Estamos sempre nos comunicando. A gente tem uma pasta e tem material para transcrever em Braille. A gente digita na máquina Braille já que não temos impressora. Mas esse ritmo de trabalho é pouco usado porque os professores não trazem atividades para transcrevermos. O professor não se organiza para trazer o material antes do dia da aula, porque a gente sempre fala professor pra entregar no dia vocês têm que repassar antes para nós. E infelizmente eles não fazem isso.

Já nas avaliações tem professores que dizem que vão trazer a prova para transcrevermos para o Braille uma semana antes e aí eles trazem e a gente transcreve.

Tudo que e dado com antecedência é providenciado em Braille, na máquina, e se fosse com a impressora seria mais rápido.

E também eu ainda tenho o atendimento aos alunos, já que atendo os alunos do horário da manhã, nesse turno contrário.

Mas tudo funciona assim esporadicamente, e na medida do possível.

E os professores até entendem.

Então, outra forma é a gente ditar a atividade ou a prova e eles escrevem as respostas em Braille, e a gente transcreve a tinta e passa essas respostas para o professor.

Se pegar a pasta das duas alunas cegas do 8º ano você vai encontrar vários exercícios em Braille, a gente faz assim, elas escrevendo a resposta até para elas assimilarem o conteúdo.

21. Os alunos cegos pedem auxílio nas atividades de Português?

Eu atendo mais na matemática, eles, alunos com DV do oitavo ano só têm um dia de atendimento, que é dia de quarta. Eu atendo grupos, grupo do 2º ano, do 3º... eu trabalho em cima não de atividades, eu trabalho em cima de dificuldades... então quando eu falo em dificuldade curricular elas pensam em matemática... sempre elas escolhem que eu atenda elas na matemática, porque elas escolhem o que querem que eu trabalhe com elas.

Português se tiver atividade faz, mas não que elas tenham tanta dificuldade; elas têm boa interpretação, se elas pegarem um texto elas interpretam dentro do que se espera da turma, ou seja tá dentro das expectativas da turma, elas não ficam aquém do sistema escola ...

*Professora e quanto a ortografia... eu percebo que é uma coisa agravante não é só no aluno cego não, mas no fundamental de modo geral, então quer dizer que elas não demonstram que têm dificuldade na ortografia.

É como eu estou lhe dizendo, eu trabalho mais com a matemática... porque elas pedem mais matemática, e digo de coração tem muito erro de português, mas é porque...

*A necessidade de tempo da senhora não dá para suprir tudo, a carência delas... de modo geral?

Tem anos que eu trabalho português com elas, eu trabalho sempre a matemática, potência, raiz quadrada, etc... porque é um dia só de atendimento e é só matemática...

*Elas reclamaram de inglês também... que têm dificuldade em inglês...

Mas inglês eu não ensino não... eu não domino, porque a gente tem que ensinar o que domina...

*E o seu domínio está na matemática até por conta da necessidade deles mesmo?

Eu fiz licenciatura em matemática por causa deles, mas não terminei, só faltei dois períodos, aí eu domino matemática, química, física... são minha área. Eu já fiz uma pasta para material de matemática, porque cada sinal são celas diferentes, então o jogo de memorização é grande, então pra você botar em Braille o que é potência por exemplo, há um jogo de memorização...

Entendeu? Elas têm dificuldade de ortografia, eu sei disso, e lhe digo de certeza, mas eu não trabalho isso com elas porque a maior dificuldade delas para mim é a matemática, e aí eu não tenho tempo de suprir essa área. Mas peço a elas para buscarem, corrigirem, olharem os erros... incentivo a leitura... porque é a leitura que vai dar esse suporte... eu tento passar para elas essa segurança nas letras, nos pontos, na escrita...

*Quanto ao uso dos textos nas aulas de português... não há isso, né?

Não, não há. São aulas tradicionais... até pra formar grupos os professores dizem que dá muito trabalho. Os professores fazem o que querem na sala de aula.

*Mas na sala de aula dá tempo fazer, digo isso porque tenho professores nas escolas particulares e lá eles dizem que dá tempo fazer muita coisa nos 50 min...

Pois é mas o professor que quer em sala de aula... a gente sugere... mas tudo eles dizem que é muito trabalho... eu vou perder tempo...

22. Comente sobre o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa ou nas aulas de modo geral.

As tecnologias não são usadas em sala de aula porque os alunos cegos não dominam. Como eles não dominam, pra eles, atrapalha.

*Eu estou falando da tecnologia digital... porque tecnologia hoje é tudo, né? Por exemplo, a sala de computação que tem na escola, ela não é usada para todos os alunos, né?

Não.

*Então deixa um pouco a desejar essa questão de tecnologia digital aqui na escola?

Sim.

*Porque esses alunos, mesmo que sejam cegos, eles já vem de casa sabendo usar essas tecnologias, ou seja, eles têm essas tecnologias lá fora. E quando chega aqui na sala de aula não está tendo.

Nós iniciamos um trabalho dos alunos levarem o notebook para a sala, mas os alunos precisam saber digitar rápido, e em 50 min de aula, nem sempre dá tempo. E também os outros alunos que não têm deficiência quebram o notebook porque eles acabam pegando, porque para eles é novidade na sala de aula; e ainda, os alunos cegos não conseguem escrever rápido porque também tem a zoadá; a gente liberava os notebooks aqui da sala e teve um que já quebrou, então aí a resposta educacional não foi boa, daqui dessa escola não foi boa.

*Não entendi.

A gente liberou o notebook para facilitar o processo... mas a resposta foi essa aí.

*Mas só quem tinha o notebook eram os alunos cegos, e os demais alunos?

Os demais alunos não tinham notebook, mas aí a gente tinha que buscar alternativas, tentar dar solução para os problemas... mas aí nessa busca, nós da sala de recursos estamos trabalhando com os deficientes visuais, e a gente liberou para facilitar, mas prejudicou porque os meninos sem deficiência ficam mais atentos, como é que DVs estão mexendo, o que é que eles estão fazendo; a professora disse então que desestruturou a sala de aula, ou seja, chamou a atenção porque todos eles são adolescentes. Aí queriam mexer, sim porque tudo chama a atenção para os adolescentes, um cego digitando, e memorizando, e guardando arquivo pelo sistema dosvox, e o dosvox fala e tem voz e mesmo que tenha o fone chama a atenção. Tudo chama a atenção dos demais alunos.

*Professora, a senhora começou a entrevista me dizendo que queria trabalhar com o ensino médio, então lá no ensino médio como é que vai ser isso, vai ser do mesmo jeito então? Mas vocês já acompanharam alunos que terminaram o ensino médio trabalhando com notebooks em sala de aula, porque aqui não deu certo e no ensino médio como fica?

Vai ter que dar certo no ensino médio. Eu conversei com um aluno que foi para o ensino médio e ele me disse que tinha medo de levar o notebook dele para a escola, a escola não fornece notebook e eu tenho medo de levar o meu, então ele tá buscando alternativas, tá pegando o conteúdo com os colegas, pegando os conteúdos com a professora, para o e-mail para a professora e ela passa o conteúdo via e-mail e ele estuda, buscando essa assessoria, o notebook também ele disse que não deu resposta educacional, lá no caso dele ele disse que não deu resposta por causa do roubo, então lá ele disse que tinha medo de roubarem o notebook dele; eu fui já na expectativa quero ver o que vai acontecer, porque esse aluno dominava o notebook aqui nesta escola do ensino fundamental, mas ele disse que lá não deu certo.

*Foram vocês que treinaram ele?

Não. Ele já foi acompanhando pelas professoras anteriores a nós aqui da sala de recursos, eu não fui professora dele, quando eu cheguei aqui ele já estava de saída.

23. E as avaliações de português, como são realizadas com os alunos cegos?

Sempre na sala de recursos, ou oralmente ou pelo dosvox.

A professora passa a avaliação pra gente e a gente faz a leitura oral, a prova é feita ou no horário contrário ou no horário da manhã; tudo é uma parceria, a gente sempre pergunta ao professor... cada prova, cada avaliação... professora a senhora quer que avalie de que forma... a gente faz essa pergunta... vai ser oral, vai ser escrita, a senhora quer que eu leia a prova, ou a senhora quer fazer na sala... oral... eu acho que a gente tem que fazer essa parceria, a gente não pode dizer que todo mês é aquilo... a gente tem que perguntar... e as vezes o professor responde... quero que faça lá a sala de recursos até porque tem mais tempo... aqui na sala só tem 50 min., aqui o tempo passa rápido e eles precisam de mais tempo... ou seja, a escolha é do professor... se quer em Braille, se quer pela tecnologia pelo computador, quem vai escolher a forma que vai avaliar o aluno é o professor. Se é em grupo, tem vezes que ela faz em grupo... são diversas formas, agora quem escolhe é a professora... mas eu gosto porque existem essas variedades... e essa versatilidade me deixa muito satisfeita.

As vezes o professor diz "vai ser um teatro, ou um trabalho... cada professor me dar uma resposta, pelo menos na avaliação aqui há essa diversidade na forma de avaliar os alunos... porque me incomodava muito, essa forma única de avaliar o deficiente por meio da arguição, essa forma oral que os professores passavam... e isso me deixava inquieta, e hoje eu vejo um ganho muito grande nisso... são diversas formas, e eu vibro com cada uma, e digo aos professores, está ótimo... o professor faz quatro ponto num trabalho, quatro pontos numa pesquisa, mais outros pontos na parte escrita, então há essa versatilidade...

*Ou seja, não é só prova...?

Não. Antigamente o deficiente visual só fazia prova oral... e eu passei por esse tipo de avaliação de ser só prova. E hoje eu acho interessante que eles fazem trabalho em grupo que favorece ao deficiente visual... a participação deles, dos DVs, senão não tem nota...

24. Em relação a esta sala de recursos, você acredita que está dando certo, a proposta é essa mesma, isso vem dando certo mesmo? Há um ganho em relação a sala de recursos? Está fluindo essa proposta da sala?

Fortalece muito ao aluno.

*Eu estou falando assim da contribuição da sala, ela vem contribuindo e a gente percebe isso até pela vida escolar deles, eu acompanho eles e a nível de repetência não há repetições, eles passam do 1º, 2º, 3º, 4º, 5º em diante... enfim eles são aprovados... não há um quadro de repetência, então para mim a sala de recursos está funcionando. A nível de estatística mesmo, a nível de repetência... não há.

A nível de conhecimentos você vê que os meninos têm conhecimentos, buscam, e para mim quando eles repetem é porque eles evadem, não porque o sistema não está ajudando; Todos os anos eu faço uma avaliação quais as matérias que eles tiveram mais dificuldades, quem reprovou, e a estatística é 1%, 2% de alunos, então para mim a sala de recursos está dando resultado a nível concreto mesmo.

*Só que eu percebo em relação as notas, a média aqui é cinco, e eu estou com a prova de português delas e geralmente a média nunca é alta né, ou seja, há uma preocupação em ser aprovado, não exatamente em tirar notas boas.

Mas isso é falta de apoio familiar porque eu acho que o sistema é uma rede, mas a família não apoia o aluno. Eles dependem da escola e do acompanhamento da sala de recursos, em casa não tem acompanhamento familiar. Se tivesse o acompanhamento familiar as notas delas seriam outras, ou seja, tudo é uma rede. O processo de aprendizagem é uma rede, pra funcionar bem, ter nota nove, oito...

*Passar direto no ENEM...

Sim, o Enem...

25. Espaço livre (agradecimentos, reivindicações, perspectivas, críticas, sugestões).

Agradeço muito como pessoa conhecer a educação especial que para mim valoriza muito o ser humano, essa busca do potencializar, trabalhar em cima de dificuldades, de superação deixa a gente mais humano, eu acredito nisso, me deixou mais humana, eu vejo os problemas de uma outra vertente, problema pequenininho é problema pequenininho, e problema grande é problema grande, pra mim as dificuldades, superações, trabalhar essa parte pra mim é maravilhoso, e pra minha vida mesmo, para o meu engrandecimento como ser humano, entendeu? O que eu sinto muito é que os deficientes ainda não buscam muito os seus direitos, através dos sindicatos, das associações, é um pequeno grupo ainda, tem muito deficiente em casa sem fazer nada, e tem outros que vão para associações, e ainda não se fortalecem, ainda ficam com aquelas briguinhas pequenas de associações

As associações para mim é para buscar direitos, e qualidade de vida e nem sempre eu vejo isso, e também nem sempre os que estão lá crescem intelectualmente, olham mais o lado financeiro, as verbas, só ouço a palavra verba. E a briga que há entre eles, é briga de poder, quem vai ser presidente, só isso... e não sei disso, o próximo presidente, e o próximo, e associação não é só pra isso, associação é pra buscar, fortalecer o grupo para não haver mais discriminação, para o grupo ser aceito na sociedade, ser bem visto, mostrar toda potencialidade que o deficiente tem, mas não ele se prende ao poder, quem vai ser o presidente, quem vai ser o vice.

*Eu acho que tem muitos que já cresceram, estão na universidade e não frequentam associação, não quer dizer que os que estão lá não vão crescer, mas existem ainda essas questões que podem ser resolvidas...

E também tem aqueles que nem participam, não buscam os seus direitos...

*A associação é um caminho

Um fortalecimento, mas poderia ser melhor. Esses probleminhas de escola, essa máquina de impressora, se tivesse uma associação forte, a professora ia lá, eu iria lá, mas a associação não está nem preocupada com isso; o estado de Sergipe, eu lhe digo hoje, eu perguntei ao estado e não tem nenhuma impressora funcionando, e o que é que a associação está preocupada com isso?

*Nem a impressora da Associação está funcionando... lá tem uma impressora, mas não tem quem opere.

Aí se a associação for forte, aí a gente vai lá, vamos marcar uma audiência com o secretário de educação, mas não tem isso, não tem esse potencial a associação, eles não buscam.

*Você conhece alguma associação que tem dado certo?

Eu não conheço, sinceramente não sei. É o que entristece, né, porque o poder corrói o sistema, eu só quero presidência, quero dinheiro para táxi, quero isso, quero aquilo e pronto.

*Você está aqui na sala de recursos mas sabe da realidade, né? Você acompanha lá, é?

É um discurso único, né?

Um abraço.

APÊNDICE III

DESCRIÇÃO DE ALGUMAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA ESTADUAL

(Período: 05/11/2013 a 08/01/2014)

4.1. Aulas de Português em 05/11/2013 – Terça-feira (2 aulas)

A professora inicia a aula falando sobre o problema da chuva na cidade de Aracaju. Traz uma reflexão sobre os danos causados à população. Comenta sobre uma reportagem na qual os moradores de determinados bairros de Aracaju reclamavam sobre obras inacabadas que devido a entulhos fica impossibilitada a chuva de correr normalmente pelos córregos, causando enchentes, alagamentos e transtornos. Porém, ela fala que a chuva vem para nos beneficiar. Em seguida, pergunta se algum aluno tem mais alguma coisa a falar sobre este assunto ou outro qualquer que seja interessante, como nenhum aluno se pronunciou, a professora prosseguiu informando que a partir daquele momento estaria entregando as provas deles corrigidas.

Os alunos aguardam à entrega das provas; conversam entre eles; as duas alunas cegas conviviam normalmente com os colegas que sentavam próximos a elas (conversavam e sorriam; uma das alunas cegas ouvia música com fone, compartilhando um dos fones com uma colega que manuseia um celular que passa vídeos dançantes). A professora entregou a prova e tentava iniciar os comentários. Fez a leitura da 1ª questão e comentou. O assunto da prova foi “formação de palavras”. As alunas cegas receberam as provas (português e artes) e ao receberem pediram aos colegas que vissem quais eram as notas.

Dando sequência, a professora inicia uma conversa com os alunos sobre projeto de leitura. Pergunta o que eles acharam. Uma das alunas cegas se levanta e pergunta se pode ir ao sanitário. A professora pergunta quem leu o livro, alguns alunos levantam a mão informando que leram. A aluna cega chega do sanitário e volta a sentar no lugar dela.

A professora pergunta se algum dos alunos está descontente com o grupo que está. Caso estejam, depois deveriam falar para ela. A aluna cega C comenta com os colegas se têm algum descontente com grupos.

Em seguida a professora avisa que vai iniciar a entrega das provas de Arte, depois faz a chamada em ordem alfabética.

4.2. Aula de 06/11/2013 – Quarta-feira – 1 aula

Encontrei a aluna L escrevendo em Braille, usando a prancheta, a reglete, o punção e papel. Era uma atividade de inglês que está no quadro e uma colega que está sentada ao lado dela faz o ditado para ela. Enquanto isso a aluna cega C conversa com uma outra colega que está sentada ao lado dela.

A professora inicia as atividades entregando as provas dos alunos que faltaram na aula anterior. Em seguida, canta parabéns para um aluno que está aniversariando (todos os alunos participam desse momento). Prosseguindo, a professora comunica que o assunto daquela aula era Ortografia. Avisa que não tem giz porque a diretora está em reunião, por isso iria ditar o conteúdo, conforme segue abaixo.

Ortografia:

Há e A

Emprega-se há quando se trata de uma forma do verbo haver, equivalente a existe ou existem.

* A professora explica o assunto e todos os alunos ouvem.

Exemplo: Há apenas um litro de leite na geladeira.

Há flores de várias cores no jardim da praça.

Emprega-se o há ainda para se referir a tempo passado, equivalente a atrás. Por isso, na variedade padrão, recomenda-se usar uma forma ou outra.

Exemplo: Há sete anos (atrás) terminei o ensino fundamental.

* A professora avisa que se equivocou e os alunos devem apagar o termo atrás.

* Com isso, percebe-se a forma que as alunas cegas fazem para apagar a palavra, pois enquanto os alunos que enxergam apenas riscam o vocábulo em suas páginas de cadernos, as alunas cegas precisam retirar a folha de papel da prancheta e desfazer os pontos em alto relevo do Braille, para depois recolocar a folha e prosseguir.

Outro exemplo: Sete anos atrás terminei o ensino fundamental.

* Tanto os alunos cegos quanto o aluno com baixa-visão presente na turma, conseguem acompanhar o assunto que é ditado pela professora. Nisso, a docente pergunta aos alunos com deficiência visual se eles conseguem acompanhar e se estão entendendo.

Continuando:

Emprega-se a preposição para se referir a distância.

* A aluna cega L avisa aos colegas que estão próximo a ela que irá trocar a folha de papel, pois aquela já estava toda preenchida com os pontos Braille.

Continuando:

Exemplo: A casa de meus avós fica a duas quadras.

* A professora avisa que avós tem acento agudo.

4.3. Aula em 11/11/2013 – segunda-feira – (1 aula)

A professora chega, dá bom dia e pergunta como foi o fim de semana dos alunos.

A aluna cega L comenta que foi a primeira vez que gostou do fim de semana. A professora diz então que deve ter havido algo diferente.

Em seguida avisa que dará continuidade ao assunto da aula anterior.

* A professora escreve no quadro com giz branco...

Assunto preposição (continuação)

O a preposição é empregado ainda quando se refere a tempo futuro.

Exemplo: Daqui a uma semana entrarei em férias.

* A aluna cega A chega em companhia de um colega que a conduzia (ela com a mão no ombro dele).

* A colega que está sentada ao lado da aluna cega C começa ditar o assunto que está sendo escrito no quadro pela professora.

Continuando...

Há = verbo haver

A = preposição

Outro exemplo: Moro a alguns quilômetros da escola.

* A professora usa as anotações do caderno para dar aula.

* Em seguida, ela abre um livro didático de português e copia a atividade no quadro.

Exercício:

- 1) Leia e complete com há ou a:
 - a) Eu _____ 20 anos atrás era muito bobo.
 - b) Daqui _____ 20 anos prometo, serei adulto, no sentido real da palavra.
 - c) _____ poucos anos o celular entrou no mercado como uma invenção inovadora para ligações móveis.
 - d) Tive uma empresa mas fali _____ dois anos.
 - e) João venha cá. Quero lhe apresentar uma amiga que chegou _____ pouco da cidade de Estância.
 - f) Você gostaria de ir _____ cachoeira? Ela fica _____ 500 metros daqui.

4.4. Aula de Português em 18/11/2013 – segunda-feira (1 aula)

É o primeiro horário. A professora chegou e aguarda mais alunos. A aluna cega L chegou um pouco mais tarde do que o habitual.

A professora pergunta quem tem celular com acesso a internet, sem o wi-fi da escola. Ela queria que os alunos fizessem uma pesquisa sobre consciência negra.

Ela continua dizendo que o celular é um meio eficaz e poderiam muito bem utilizá-lo para o bem da própria educação. Contudo, a professora reconhece que fica difícil fazer a atividade de pesquisa na sala uma vez que somente uma aluna está com celular que acessa a internet.

A professora pergunta se os alunos sabem o que é o “Dia da Consciência Negra”. Um aluno responde que é por causa de Zumbi. Um outro diz que ele é defensor dos negros. A aluna cega L fala que ele defendia os escravos, pois para os brancos os escravos eram vistos como animais.

O Brasil tem a tradição de estipular datas para que lembremos de determinados fatos importantes. Se respeitássemos os negros não era preciso ter “O dia da consciência negra”.

A professora fala um pouco da história do Brasil, os portugueses que quando aqui chegaram dominaram e logo depois vieram os negros e eram tratados como bichos.

Como eram muito maltratados, eles começaram a fugir e um dos lugares de refúgio eram os quilombos, e um deles era o de Zumbi. Houve muitas brigas e muitas mortes.

Quando o Presidente Lula assumiu o poder dizia “dá a vara para pescar e não dá esmola (bolsa família...)”

Mas há programas do governo que são estimulantes. Exemplo: Uma pessoa participa de um projeto que manda verba do governo federal para auxiliar a uma comunidade pobre (kit cabeleireiro). A comunidade recebe trezentos reais, para participarem, mas há pessoas que não querem porque já recebem bolsa-família. As leis precisam ser melhor planejadas.

4.5. Aula de Português em 19/11/2013 – Terça-feira (1 aula)

A professora inicia a aula com a cópia de um assunto no quadro. Ela usa o quadro e o giz branco. Segue o conteúdo dessa aula.

a) A voz passiva analítica formada pelo verbo auxiliar (ser ou estar), mais o particípio de um verbo transitivo direto ou indireto.

Ex. Ações solidárias foram praticadas. (particípio)

A notícia foi lida pelo repórter.

O animal foi alimentado pelo repórter.

b) Voz passiva sintética formada por um verbo transitivo direto (direto e indireto) na terceira pessoa do singular ou do plural mais o pronome “se” (apassivador).

Ex. Praticaram-se ações solidárias

Verbo na 3ª pessoa + partícula apassivadora

Voz passiva sintética – praticaram-se

Sujeito paciente – ações solidárias

Outro exemplo: Comeu-se todo o bolo.

Voz passiva sintética: todo o bolo

* Enquanto isso, as duas alunas cegas copiam esse assunto “Vozes Verbais” em Braille, com o auxílio dos colegas que sentam ao lado delas.

Pergunto a aluna cega L por que ela usa sempre a reglete e o punção e não a máquina Perkins (máquina que escreve em Braille). Ela responde que gosta mais da reglete e punção e acha que a colega cega B também.

Prosseguindo, a professora explica o assunto, alguns alunos (sem deficiência visual) conversam muito, principalmente os de lá do fundo da sala.

Pergunto a aluna cega L se ela acha a sala barulhenta e ela responde que não. Nesse momento acabaram de jogar uma bolinha de papel próximo a mim. A maioria dos alunos copiam o assunto, mas muitos brincam.

c) Voz Reflexiva – ocorre quando o sujeito e agente são pacientes ao mesmo tempo, ou seja, ele tanto pratica quanto recebe a ação expressa pelo verbo.

* As meninas cegas também conversam um pouco, brincam conversando. A aluna cega C chama a professora, diz alguma coisa e ambas sorriem juntas com os colegas próximos, inclusive o aluno que tem baixa-visão.

Prosseguindo:

Exemplo de Voz Reflexiva:

A garota penteou-se diante do espelho.

Sujeito agente: a garota.

Verbo na Voz Reflexiva: Penteou-se diante do espelho.

A garota agiu penteando os cabelos e recebeu a ação de ser penteada.

* A professora termina de escrever o assunto e os alunos que estão sentados nas cadeiras que estavam no fundo da sala, perguntam se já podem fechar os cadernos. Porém, a professora começa a explicar o assunto, embora o barulho continua um pouco. Ela explica, faz perguntas sobre o assunto, mas o barulho continua. Ela pede para pararem de fazer barulho. Em seguida ela pergunta se os alunos já ouviram a frase “O fulano suicidou-se”. Eles responderam que sim. Prosseguindo, a professora para de explicar o conteúdo, e os alunos continuam conversando, inclusive as alunas cegas.

* A aluna cega L pega emprestada com a aluna C a folha escrita em Braille com o assunto de hoje. Perguntei, então, porque ela está pedindo emprestada as folhas e ela responde que a colega ao lado estava copiando do quadro o assunto e por isso não deu para ela ditar ao mesmo tempo para a aluna cega A, por isso ela ficou atrasada. Como a aluna C conseguiu copiar com a ajuda de um outro colega, a aluna L pediu emprestado. Nesse momento os colegas que não têm deficiência visual ajudam as alunas cegas no repasse e no recebimentos das folhas.

* Inicia-se em sala uma discussão sobre a professora de Ciências que fez um passeio para a Serra de Itabaiana e veio perguntar se os alunos daquela turma (8º ano) eram bem comportados, e alguns professores responderam que não. Possivelmente àquela professora queria fazer algum passeio com o 8º ano também.

A professora fala que os alunos reclamam muito, mas não sugerem nada. Criticar é fácil, mas sugerir é difícil.

Cita como exemplo a presença desta pesquisadora ali na sala de aula do 8º ano. Ela disse que eu estava ali para observar e tentar melhorar, por meio da pesquisa, o ensino de português para os alunos cegos.

Enquanto a professora conversava com os alunos, muitos deles conversavam entre si, inclusive as alunas cegas, mas alguns estudantes prestavam atenção na fala da professora.

A professora de português se aproxima da aluna cega B e avisa que a professora da Sala de Leitura queria voltar a trabalhar com o projeto sobre poesia e que por isso, ela pediu para avisar àquela aluna.

Enquanto não chega o horário de término da aula, os alunos conversam, brincam, os que estão no fundo da sala fazem um sambinha na carteira. A professora só observava, enquanto outros alunos acompanhavam. Nesse momento, as alunas cegas conversam com os colegas próximos, interagem e sorriem.

4.6. Aula de Português em 21/11/2013 – quarta-feira (1 aula)

A professora inicia a aula comentando sobre a prova Brasil que deveria ser aplicada por outros professores e não pelos professores de Português e Matemática. Assim, esses professores poderiam ficar transitando nas salas que realizam as provas.

Já sobre o assunto Homônimos, a professora pergunta se eles, os alunos, conhecem alguém com o mesmo nome deles próprios. Depois os alunos começam a dar exemplos como: porca (animal) e porca (parafuso).

Homônimos:

São palavras que se pronunciam e ou escrevem da mesma maneira.

a) Homônimos perfeitos: quando a grafia e a pronúncia são idênticas.

Exemplos: Fui ao banco e chegando lá sentei no banco para esperar o atendimento.

Sujei a manga da camisa com a manga.

b) Homônimos imperfeitos

Quando somente a grafia ou a pronúncia é idêntica.

* Enquanto copia o assunto do quadro, a colega da aluna cega A, dita o assunto do quadro para ela copiar, ou seja, é preciso que a colega tenha atenção nas suas ações (copiar e ditar).

Prosseguindo:

Os homônimos imperfeitos dividem-se em:

a) Homófonos: quando possuem o mesmo som.

Ex. Fui ao cinema assistir a sessão das 15h30min.

Entre na seção de guloseimas e peguei balas, chicletes e pirulitos para degustar durante a sessão do filme.

b) Homógrafos: quando possui a mesma grafia, mas o som é diferente.

Ex. Eu governo bem e tenho certeza que o meu governo será aprovado pela sociedade.

O que há de diferente em governo e governo? A letra “e” do primeiro é pronunciada diferente do segundo.

Parônimos:

São palavras que possuem semelhança. A pronúncia e a grafia são apenas parecidas.

Ex. fruir – desfrutar

fluir – correr

arrear – por arreios, aparelhar

arriar – abaixar, descer

* Às vezes mais de um alunos auxilia na hora de ditar o assunto para a aluna L, ou seja, procuram a forma mais fácil de ditar a palavra principalmente quando é uma palavra desconhecida para a aluna cega. Soletrar cada letra é às vezes o melhor caminho que eles encontram.

Ex. fruir - desfrutar

* Muitas vezes a aluna cega L copia o assunto com o auxílio dos colegas, e como sentam sempre em dupla, abre-se espaço aí para conversas paralelas e por isso eles não prestam atenção nas explicações da professora.

* Os alunos que não tem deficiência visual e que sempre auxiliam as alunas cegas comentam que já tem um colega entre eles que aprendeu o Braille para melhor ajudar essas colegas cegas.

4.7. Aula de Português em 25/11/2013 – segunda-feira (1 aula)

Alguns parônimos:

a) Onde: em algum lugar (cessação de movimentos)

b) Aonde – a algum lugar (movimento)

c) Infrigir – aplicar pena ou castigo

d) Ante – indica anterioridade

e) Anti – indica contrariedade, oposição

f) Descrição – é o ato de descrever

g) Discrição – qualidade de ser discreto

h) Censo – contagem, alistamento

i) Senso – bom juízo, sentido, raciocínio

j) Comprimento – dimensão, medida

* A professora pergunta quem já terminou de copiar, poucos alunos levantam a mão. Então a professora começa a fazer a chamada. Enquanto isso, os alunos começam a conversar e a aluna cega L continua copiando o assunto em Braille ditado pela colega que está sentada ao lado dela.

* A professora inicia a explicação do assunto, enquanto ela explica a aluna cega L continua copiando e a colega dela ditando o assunto. Há momentos que a professora faz perguntas aos alunos, por exemplo: “Já ouviram essa palavra ‘infrigir’ ou ‘infligir’? E alguns alunos respondem rapidamente, mas não há um diálogo mais prolongado.

Discrição: é aquela pessoa que você pode confiar, fala pouco, ela vai guardar seu segredo.

Senso com ‘s’: bom juízo (responde a aluna cega L)

Comprimento: medida

Cumprimento: saudação

Enquanto fala comigo a professora diz “agora é o item 12, e a aluna cega ouviu atentamente e começou a escrever no Braille, mesmo conversando comigo.

A colega da aluna cega A continua também a escrita e ao mesmo tempo dita a continuação do assunto.

12- cumprimento – saudação

13- cela – cubículo de presos

14- sela – arreios para montaria

15- emergir – sair, mostrar-se

16- imergir – mergulhar, afundar

* A professora se pronuncia perguntando quem quer fazer a leitura na aula do dia seguinte, mas nenhum dos alunos se habilita. Então, ela delega que os três últimos alunos lá do fundo da sala fariam a leitura e eles aceitam.

* Perguntei a aluna cega L por que ela não se pronunciou para fazer a leitura. Ela respondeu que a professora geralmente traz textos em tinta, a não ser que combine para falar com a professora da sala de recursos multifuncionais e ela transcreveria para o Braille.

4.8. Aula de Português em 26/11/2013 – terça-feira (2 aulas)

A professora inicia a aula falando que o ensaio da peça teatral de Português ficará para a aula seguinte, pois na aula daquele dia eles tiveram uma palestra sobre Drogas e por isso houve atraso nos horários das atividades escolares.

A aula deste dia foi DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis).

A doença sexualmente transmissível mais perigosa na atualidade, segundo uma pesquisa realizada pela internet por aquela professora, é o HPV.

Prosseguindo, foi lido um folheto informativo sobre Saúde e Prevenção nas Escolas (em anexo).

Para fazer a leitura foram escolhidos três alunos na aula anterior. Há fotos dessa atividade em anexo.

* A professora explica o conteúdo, sondando se os alunos entenderam a leitura. Alguns reponderam corretamente os questionamentos da professora.

A aula é encerrada com a chamada pelo Diário de Classe.

4.9. Aula de Português em 27/11/2013 – quarta-feira (1 aula)

Exercício:

Complete:

- a) Porque o menino _____ as regras da casa, o pai _____ -lhe severo castigo. (infligir / infringir)
- b) Márcia _____ no seu modo de vestir e não houve nenhuma _____ de atitudes suspeitas. (descrição / discrição)
- c) Vai _____? (onde, aonde)
- d) Dormiu _____? (onde, aonde)
- e) O último _____ revelou o mundo com mais de seis bilhões de habitantes. (censo, senso)
- f) Pelo _____ de sua ignorância não espere nenhum _____. (comprimento / cumprimento)
- g) Tenhamos o _____ de perceber que dissertação não é bilhete de amor. (censo / senso)
- h) A vacina _____ pólio é fundamental às crianças. (ante / anti)
- i) Seguiram _____ ontem para Alagoas. (ante / anti)

4.10. Aula de Português em 28/11/2013 – quinta-feira (1 aula)

1) Complete com há ou a.

- a) O governador em exercício Jackson Barreto assumiu o governo _____ poucos meses, mas as eleições serão daqui _____ um ano.
- b) Daqui _____ um mês será o Natal.
- c) _____ muitos alunos bons nessa escola.
- d) O município de Tobias Barreto fica _____ 130 Km daqui.

2) Passe da voz ativa para a voz passiva analítica os verbos, nas orações abaixo.

- a) A ferrugem corroeu o cadeado.
- b) Roberto amou a escola.
- c) Leonice abriu a porta.
- d) Isis ocupou o lugar de Pedro.

3) Passe para a voz passiva sintética as orações dadas:

- a) Lúcia leu o romance com prazer.
- b) Escolhi o material com precisão.
- c) Ele falou bem dessa escola.
- d) De longe senti o cheiro das flores do jardim.

Revisando as locuções adverbiais:

1- Substitua os advérbios pela locução correspondente:

Exemplo: A vaidade picou levemente (advérbio).

A vaidade picou de leve. (locução adverbial)

- a) Agiu francamente.
- b) Mãos e pés se movem simultaneamente.
- c) Trataram fraternalmente.
- d) Falaria corajosamente.

2) Empregue o adversário interrogativo nas frases abaixo.

- a) _____ você estava até essa hora?
- b) _____ você gosta de chá? Quente ou frio?
- c) _____ era criança, ele costumaria ir ao circo?
- d) _____ vocês não vieram à aula ontem?

3) Substitua a expressão destacada por um advérbio de significação equivalente.

- a) Agiu com medo.
- b) Comportou-se como criança.
- c) Agiu muito tarde.
- d) Discursava no mesmo tom.

4.11. Aula de Português em 16/12/2013 – segunda-feira (1 aula)

A professora está em sala conversando com os alunos sobre a festa deles de final de ano. Ela se aproxima de mim e da aluna cega conversa um pouco com essa aluna.

Nesse instante a aluna cega diz “a professora está vestida com cor discreta. Perguntei como ela sabia e a aluna respondeu que percebe as cores muito embora nunca tenha enxergado. Reafirme a sua história de que ficou cega por causa de um foco de luz forte nos seus olhos quando ficou na incubadora.

Prosseguindo:

A professora faz o ditado de um texto sobre o Natal. Porém, a aluna cega L não copiava, enquanto isso ela conversava com os colegas que estavam ao lado dela. Daqueles alunos que sentavam próximos a ela, apenas um deles copiava o texto. A aluna cega C não estava na sala de aula.

O texto: Natal

Natal significa nascimento (a professora explica que ‘sc’ é escrito junto). Comemoramos no dia 25 de dezembro porque foi nesse dia que Jesus nasceu.

Os cristãos, descendentes de Cristo, reúne a família para festejar, mas na modernidade esquecem de seguir o que diz o nome da festa e passam a usar do consumismo.

* Nesse momento a professora começou a explicar o texto. Pergunta o que é ser cristão. Em seguida questiona sobre o verbo “passam” que está no segundo parágrafo, se é escrito com “s” ou “z”. Os alunos responderam que era com “AM” porque está conjugado no presente. Então, a professora faz a pergunta se os alunos já perceberam que nós só fazemos comemoração com comida e bebida? A cultura diz que a primeira festa que Jesus foi, tinha comida e bebida. A nossa cultura pode está relacionada a isso (ao milagre de Jesus nas Bodas de Caná). É comemoração.

* A professora avisa que ainda faltam dois parágrafos do texto que serão ditados na próxima aula. A aluna cega toca em meu braço e me diz que não copiou o texto.

* No período de 24/12 a 30/12/2013 a aluna cega C estaria viajando a São Paulo para participar de uma competição de Atletismo, junto com outros colegas com deficiência visual do estado de Sergipe.

4.12. Aula de Português em 08/01/2013 – quarta-feira (1 aula)

A professora faz a correção da revisão de prova que fora copiada numa outra aula pelos alunos. A correção é feita no quadro, ela faz perguntas aos alunos, eles respondem verbalmente. Enquanto isso, as alunas cegas não fazem nada, só ouvem as explicações da professora.

Quando eu perguntei as alunas cegas se elas tinham aquelas questões da revisão da prova de Português, elas disseram que sim; A aluna cega L copiou ontem e diz que fez as respostas em casa, mas falta a professora da sala de recursos transcrever. Já a aluna cega C disse que faltou a aula anterior, mas informa verbalmente que já copiou a revisão. Ambas não mostraram os escritos nem em tinta muito menos em Braille.

Os alunos se recusaram a irem ao quadro responderem as questões; poucos alunos foram e a professora não quer que estes voltem ao quadro, ou seja, ela solicita outros. Um aluno se propôs a ir, em seguida mais nenhum se interessou em responder as respostas no quadro, por isso a professora encerrou a revisão deixando as demais questões sem correções.

APÊNDICE IV

Roteiro de Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa do 8º ano do ensino fundamental

1- Nome: xxxxxxxxxxxxxxxx

Data:

2- Função:

3- Tempo de magistério:

4- Formação:

5- Quanto tempo atua com educação inclusiva:

6- Em que áreas? (dificuldade de aprendizagem, deficiência visual, auditiva...)

7- Considerando a inclusão como uma proposta que precisa adquirir maior adesão no sistema educacional brasileiro, como podemos descrever a formação dos professores no momento atual?

8- Você se sente segura e preparada para ensinar aos alunos incluídos?

9- Você é favorável à inclusão?

10- Você conhece os recursos metodológicos necessários para promover a educação do aluno cego?

11- Você saberia explicar o que seria uma visão romântica e idealizada sobre a inclusão?

12- Você acredita no seu potencial de ensinar numa sala de aula inclusiva ou na sala de recursos? Comente.

13- Você acredita no potencial dos alunos com deficiência visual!? Comente.

14- De que maneira a escola brasileira, pode promover novas mudanças, valorizando o ensinar, e o aprender para pessoas com deficiência? Como isso ocorre na prática!?

15- De que modo a família vem contribuindo para desenvolver a aprendizagem do aluno com cegueira?

16- Para haver escola inclusiva é fundamental oferecer estrutura adequada e definir um bom planejamento. Como você avalia esses dois itens nesta?

17- Como esta Escola administra as questões relacionadas à inclusão dos alunos com cegueira? Existem reuniões periódicas entre direção, coordenação, professores regulares e professores da sala de recursos?

18- Você tem interesse e oportunidades de conhecer os recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos científicos nesta área da inclusão?

19- Os recursos didáticos atualmente disponíveis contemplam as necessidades diárias dos alunos? Faça uma avaliação sobre os recursos disponíveis?

20- Qual o papel do professor do ensino regular diante do processo de inclusão dos alunos com cegueira? É possível afirmar que existe uma divisão de responsabilidades entre os diferentes profissionais envolvidos no processo? (Neste caso o professor de Português e as professoras da Sala de Recursos)

21- De que modo o professor tem incluído os alunos com deficiência visual, sem excluir os demais alunos em sala de aula e vice-versa?

22- Como você avalia a estrutura física da escola?

23- Como você avalia a estrutura da sala de recursos?

24- Sobre os ruídos internos e externos na sala de aula (sala de recursos), como você avalia isso!? O silêncio é fator importante para se ministrar aulas ou desenvolver atividades com os alunos cegos.

25- Sobre Práticas Pedagógicas:

- a) Você tem recebido curso de capacitação nesses últimos três anos? Quais? É por iniciativa pessoal ou a da escola?
 - b) Quais os recursos didáticos utilizados para facilitar o aprendizado? (além dos livros usa outros materiais – mapa, globo, jogos, filme)
 - c) Todos os alunos recebem livros didáticos?
 - d) Há uma preocupação nas adaptações curriculares no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação?
 - f) Vocês têm utilizado recursos didáticos adaptados para facilitar a aprendizagem e inclusão dos alunos? Exemplifique. Acessibilidade (Tecnologias assistivas (punção, reglete, bengala, óculos – ou seja tudo o que auxilia na acessibilidade), programa para leitura, escrita e cálculo)
 - f) Como é viabilizada a entrega e recebimento de tradução sem comprometer o andamento das atividades escolares? (Braille para Português – Português para Braille)
 - g) Como você percebe a contribuição da sala de recursos para a inclusão do aluno com cegueira, tecendo considerações sobre a qualidade da proposta ensino-aprendizagem.
26. Comente sobre o uso de textos em sala de aula e o reconhecimento dos gêneros textuais pelos alunos.
27. Espaço livre (agradecimentos, reivindicações, perspectivas, críticas, sugestões)

APENDÍCE V

Roteiro de Entrevista com a Professora do AEE DA Escola Pública **Sala de Recursos Multifuncionais**

- 1- Nome: _____ Data: _____
- 2- Função: _____
- 3- Tempo de magistério: _____ 4- Formação: _____
- 5- Quanto tempo atua com educação inclusiva: _____
- 6- Em quais áreas? _____
- 7- Considerando a inclusão como uma proposta que precisa de maior adesão o momento atual, como você considera a formação do professor no momento atual?
- 8- Você se sente segura e preparada para ensinar aos alunos incluídos?
- 9- Você é favorável à inclusão?
- 10- Você conhece os recursos metodológicos necessários para promover a educação do aluno cego?
- 11- Você acredita no seu potencial de ensinar numa sala de aula inclusiva ou na sala de recursos? Comente.
- 12- De que maneira a escola brasileira pode proporcionar novas mudanças valorizando o ensinar e o aprender para pessoas com deficiência?
- 13- De que modo a família vem contribuindo para desenvolver a aprendizagem do aluno com cegueira?
- 14- Como a Escola administra as questões relacionadas à inclusão dos alunos com cegueira? Existem reuniões periódicas entre direção, coordenação, professores regulares e professores da sala de recursos multifuncionais?
- 15- Você tem interesse e oportunidades de conhecer os recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos científicos nesta área da inclusão?
- 16- Os recursos didáticos atualmente disponíveis contemplam as necessidades diárias dos alunos? (Faça uma avaliação sobre os recursos disponíveis)?
- 17- Qual o papel do professor do ensino regular diante do processo de inclusão dos alunos com cegueira?
- 18- Como você avalia a estrutura dessa escola?
- 19- Sobre os ruídos internos e externos na sala de aula (sala de recursos), como você avalia isso!? O silêncio é fator importante para desenvolver atividades com os alunos cegos.
- 20- Sobre Práticas Pedagógicas:
- a) Você tem recebido, nos últimos três anos, cursos de formação na perspectiva da educação inclusiva? Quais? É por iniciativa pessoal ou a da escola?
- b) Em relação aos livros, um ponto crítico aqui na escola, tem livros iguais aos adotados pela escola para os alunos cegos?
- c) Você percebe se há uma preocupação nas adaptações curriculares no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação?
- d) Como é viabilizada a entrega e recebimento de material? (Braille para Português – Português para Braille)
21. Os alunos cegos pedem auxílio nas atividades de Português?
22. Comente sobre o uso das tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa ou nas aulas de modo geral.
23. E as avaliações de português, como são realizadas com os alunos cegos!?

24. Em relação a esta sala de recursos, você acredita que está dando certo, a proposta é essa mesma, isso vem dando certo mesmo? Há um ganho na escola em relação a sala de recursos? Está fluindo essa proposta da sala?
25. Espaço livre (agradecimentos, reivindicações, perspectivas, críticas, sugestões).

APÊNDICE VI

Roteiro de entrevista com para a Diretora da Instituição do AEE para pessoas com Deficiência Visual

- 1- Nome:
- 2- Função:
- 3- Tempo de magistério:
- 4- Formação: Curso:
- 5- Quanto tempo atua com educação inclusiva:
- 6- Em que áreas? (dificuldade de aprendizagem, deficiência visual, auditiva...)
- 7- Considerando a inclusão como uma proposta que precisa adquirir maior adesão no sistema educacional brasileiro, como podemos descrever a formação dos professores no momento atual?
- 8- Você é favorável à inclusão?
- 9- Fale sobre recursos didáticos para a pessoa com deficiência visual:
- 10- Sobre os recursos tecnológicos disponíveis para a pessoa com deficiência na atualidade, há algum moderno recurso que esta Instituição ainda não tenha?
- 11- Como acontece o ensino e aprendizagem dos alunos cegos nesta instituição?
12. Fale sobre a formação dos professores da Instituição.
13. Comente sobre o Grupo de Leitura e Debate
14. Espaço livre (agradecimentos, reivindicações, perspectivas, críticas, sugestões)

APÊNDICE VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), desta pesquisa. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará qualquer prejuízo a sua relação com a pesquisadora.

TÍTULO DA PESQUISA: A inclusão de alunos cegos nas aulas de Língua Portuguesa

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Marleide dos Santos Cunha¹

Orientadora: Prof^a Dr^a Verônica dos Reis Mariano Souza²

Coorientadora: Prof^a Dr^a Rita de Cácia Santos Souza³

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

A pesquisa é um Estudo de Caso tendo como instrumentos de análise: entrevistas semi-estruturadas (gravadas) ao lado de análise documental, a exemplo do diário de classe e planos de aula.

O estudo será realizado por meio de entrevistas com os alunos com cegueira, professores da Sala de Recursos, o(a) Professor(a) de Língua Portuguesa, tendo por referência um roteiro de entrevista semi-estruturada, a qual não oferece qualquer risco, desconforto e despesas financeiras. Posteriormente a análise dos resultados da entrevista com os participantes, se propõe a contribuir com informações relevantes sobre a Inclusão de alunos com cegueira nas aulas de Língua Portuguesa na atualidade. Essas informações também podem ser úteis para a realização de mudanças positivas nas práticas pedagógicas oferecendo oportunidades educativas que atendam as reais necessidades do aluno com cegueira.

Os resultados do estudo serão importantes para contribuir com a Formação do Professor de Português numa perspectiva da Educação Inclusiva.

As informações obtidas serão confidenciais e utilizadas apenas com propósito científico, conforme recomenda a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Os resultados serão publicados com garantia de anonimato dos sujeitos da pesquisa. Poderão ter acesso a qualquer tempo aos dados da pesquisa, eliminando possíveis dúvidas.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Essa atividade não implicará riscos para as pessoas físicas dos voluntários nem para as instituições, despesas ou quaisquer compensações financeiras.

APÊNDICE VII - A

Verso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e estou de acordo com a participação nessa atividade, nas condições aqui estabelecidas, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

1. Marleide dos Santos Cunha – graduada em Letras Português pela Universidade Tiradentes; Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Pio Décimo. Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (NUPIEPED/UFS) – Endereço residencial: Rua São Cristóvão Velho, 463 – Getúlio Vargas – Aracaju(SE) – CEP: 49.055-630 – Telefones: 3224-9014 e 8812-9209. E-mail: marleidedossantoscunha@yahoo.com.br
2. Verônica dos Reis Mariano Souza - Prof^a Dra. Do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Mestrado em Educação pela UFS e Doutorado em Educação pela UFBA. Av. Marechal Rondon s/n bairro Rosa Elze São Cristóvão/SE 49.100-000 Tel: 21056930. Líder do NUPIEPED/UFS. E-mail: veromar@infonet.com.br
3. Rita de Cácia Santos Souza - Mestrado em Educação pela UFS e Doutorado em Educação pela UFBA. Atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação e Faculdade Atlântico. Vice-líder do NUPIEPED/UFS. E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br

Data: ____/____/2013

Assinatura do Voluntário

Assinatura do Pesquisador

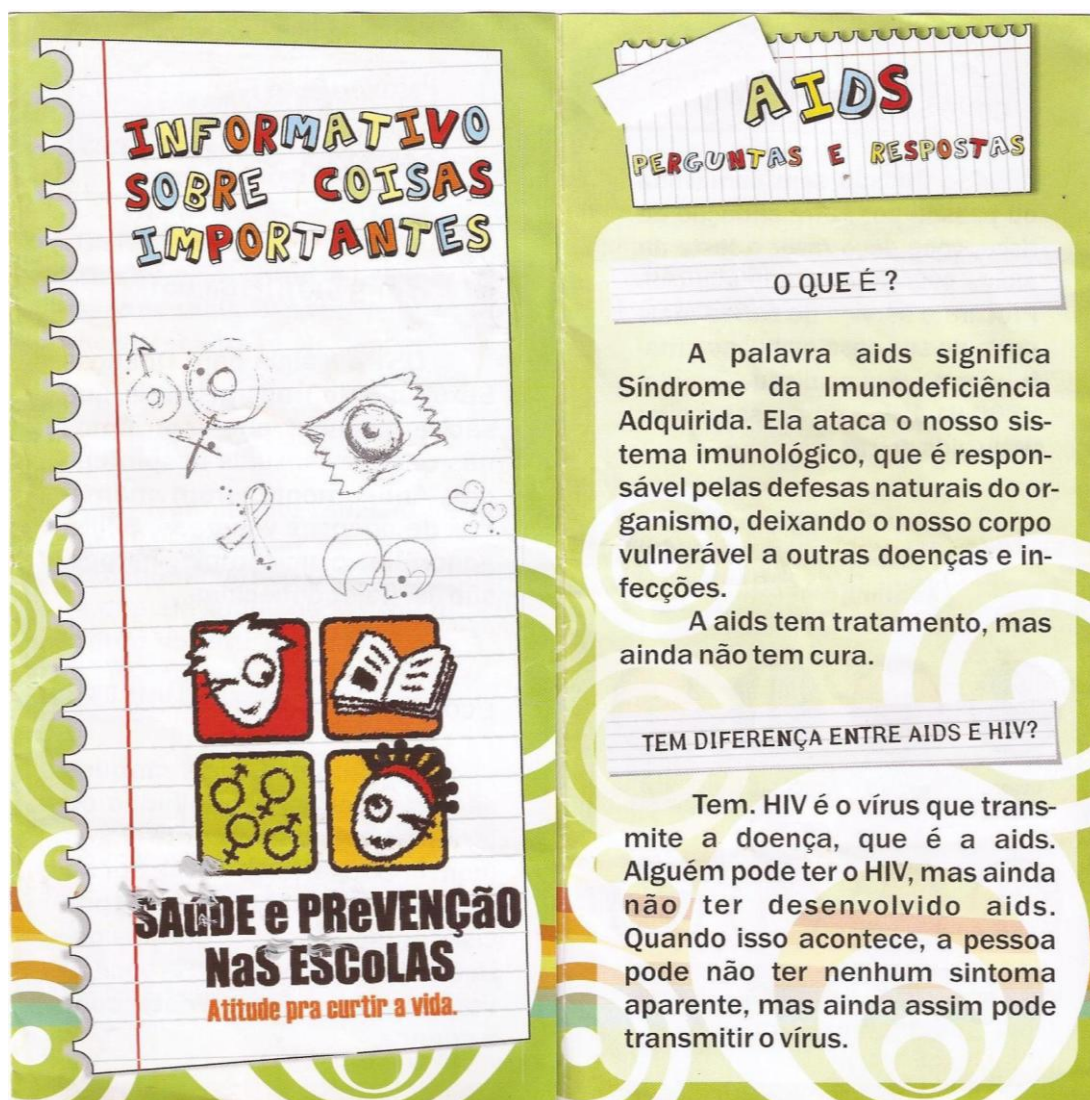
ANEXOS

ANEXO I

FOLHETO

Leitura na Aula de Língua Portuguesa (8º ano)

Data: 26/11/2013



ANEXO II

Leitura na Aula de Língua Portuguesa (8º ano)

Data: 26/11/2013

Texto sobre DST

DST mais frequente

Com mais de 600 milhões de casos no mundo todo, o Vírus do Papiloma Humano (HPV) é a doença sexualmente transmissível mais comum de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS).

O vírus é mais transmitido para jovens adultos – um novo estudo, feito no Canadá, mostrou que 56% das universitárias que tinham algum tipo de relacionamento possuíam o vírus. A quantidade de pessoas com HPV é tão grande porque a maioria dos indivíduos não percebe que está infectado.

Em 90% dos casos não há sintoma algum e o sistema imunológico sozinho consegue “se livrar” da doença em alguns anos. No entanto, há mais de 40 tipos de HPV e, alguns podem levar a condições mais sérias, como câncer cervical e verrugas genitais.

Cerca de 1% das pessoas sexualmente ativas desenvolve verrugas “lá” por causa do HPV. Elas normalmente aparecem alguns meses depois que o indivíduo foi infectado e, apesar de não poderem ser curadas, elas podem ser tratadas e desaparecer (o que não acaba com o risco de uma nova verruga aparecer).

O vírus pode ter, também, efeitos mais sérios. Foi descoberto que o HPV pode transformar células normais em células cancerosas – mas é impossível prever se o HPV realmente vai causar câncer ou não: isso varia e os cientistas ainda não sabem os motivos.

A melhor proteção contra a doença é uma vacina chamada de Gardasil – recomendada para meninas de 11 a 12 anos e meninos de 9 anos, que ainda não são sexualmente ativos. Essa vacina protege contra dois tipos de HPV que podem causar câncer cervical e contra dois outros tipos que causam verrugas genitais.

No Brasil a vacina já é disponível para jovens de 09 a 29 anos, nos postos de saúde.

ANEXO III

Avaliação de Língua Portuguesa (8º ano)

Escola Estadual

Aluno(a):

Série/Ano: 8º A

Professora:

Avaliação de Língua Portuguesa

1) Assinale a opção em que o processo de formação de palavras está indevidamente caracterizado:

- a) () Vaga-lume; palavra composta (composição)
- b) () Cruzeiro; sufixação
- c) () Palmeira; sufixação
- d) () baunilha; sufixação
- e) () Irritação; sufixação

2) A série em que os vocábulos enumerados se relacionam porque provêm da mesma raiz é:

- a) () florescer, floristas, florear
- b) () Pousada, aposentado, cômodo
- c) () Reger, regulamento, regra
- d) () Corte, percurso, correr.

3) As palavras couve-flor, planalto e aguardente são formadas por:

✓ () derivação () composição () prefixação

4) De acordo com a estrutura analise as palavras abaixo:

a) Indenização

Radical:

Prefixo:

Vogal temática:

Sufixo:

b) Abandonada

Radical:

Prefixo:

Vogal temática

Sufixo:

ANEXO III - A

Continuação da Avaliação de Língua Portuguesa (8º ano)

5) Relacione a 2ª coluna de acordo com o seguinte código:

- | | |
|------------------------------|---|
| (1) Derivação parassintética | () Entristecer |
| (2) Derivação imprópria | () Planalto |
| (3) Regressiva | () DDD – Discagem Direta à Distância |
| (4) Justaposição | () Pneumático - pneu |
| (5) Aglutinação | () Canta |
| (6) Onomatopeia | () Os dias estão passando como relâmpagos. |
| (7) Siglas | () BA - Bahia |
| (8) Abreviaturas | () Tic-Tac |
| (9) Abreviações | () Bem-te-vi |

ANEXO IV

Respostas transcritas da Avaliação de Língua Portuguesa de uma aluna cega do 8º ano

(1-)

Avaliação de Português

Data: 29 - 10 - 2013

Aluno: _____

Série: 8º Ano A

1- a) (x)

b) (x)

c) (x)

d) (x)

2 - a) (x)

b) (x)

c) (x)

d) ()

3 - a) (x)

4 - a) Indemização

Radical : (i) X

prefixo : (den) X

vogel temática : (a) e

sufixo : (ocção) e

b) Abandonado

Radical : (ab) X

0,1

0,6

ANEXO IV - A

Respostas transcritas da Avaliação de Língua Portuguesa de uma aluna cega do 8º ano

(continuação)

(2)

Prefixo (also) ✗

Vogel temática : (a) ✓

sufixo : (nade) ✗

5 - 2 entretacer ✓

plonalto ✗ 0,16

tic ta ✗

conta ✗

bem te vi ✗

os dias estão possuendo ✗

DDD ✓

BA ✓

BA ✗

ANEXO V

Atividade de Língua Portuguesa – 8º ano

Exercício de revisão 7º, 8º e 9º anos

1) Marque a alternativa que completa corretamente a questão dada:

a) "Diga ---- elas que estejam daqui----pouco-----porta da biblioteca".

a) à, há, a

b) a, há, à

c) a, a, à

d) à, a, a

e) a, a, a

2) Complete com a ou há:

a) ----- cinco anos concluí minha graduação.

b) Moramos ----- dois quilômetros daqui.

c) ----- assuntos que só podemos planejar para tempos futuros.

d) -----muito não o vejo.

e) Daqui -----dois meses estarei de férias.

f) Daqui ___ pouco rezaremos pelo sucesso da cirurgia.

g) Parece que foi ___ tão pouco tempo.

h) ___ alguns anos, os vestibulares se constituíam de questões dissertativas.

i) ___ bem pouco tempo, todos os vestibulares no Brasil constarão de questões subjetivas.

j) Ela chorava de medo ___ muitas horas e sempre ___ tardinha.

3) Agora complete as frases com aonde ou onde:

a) Eis a cidade _____ moro.

b) Ali fica o lugar _____ vou.

c) Não, sei _____ você estuda.

d) Eis o lugar _____ quero chegar.

e) Não sabemos _____ iremos.

f) Quero saber _____ te diriges.

g) Conheço a cidade _____ nasceste.

h) Conheci a cidade _____ procedes.

ANEXO VI

Avaliação de Língua Portuguesa (8º ano)

Escola Estadual

Aluno(a):

Série: 8º ano A Data: 21 / 01 / 2014

Professora:

Avaliação de Língua Portuguesa

Jéssica veio do céu

Jéssica é somente uma garota de 11 anos (...). Mas tem a coragem de uma leoa e a calma de um anjo da guarda. Na noite de domingo, a casa em que ela mora se transformou num inferno que ardia em chamas porque um de seus irmãos causou o acidente ao riscar um fósforo. Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3, e o menino de 8, que involuntariamente provocou o incêndio, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo. Mesmo com a casa queimando, a garganta sufocando com a fumaça e a porta da rua trancada por fora (a mãe saíra), a menina não se desesperou. Abriu a janela de um quarto e através dela colocou, um por um, todos os irmãos para fora. Enquanto fazia isso, rezava. Ninguém sofreu sequer um arranhão. Só então Jéssica pensou em si própria. E sentiu muito medo. Pulou a janela e disparou a correr.

Revista Veja. São Paulo: Abril, 18 de fevereiro de 2004.

Sobre o texto:

- 1) O texto fala sobre que assunto? _____
- 2) Qual era a principal característica psicológica de Jéssica? _____
- 3) Além de corajosa, Jéssica teve muita _____ ao tirar os irmãos do incêndio.
- 4) No trecho "Larissa, de 7 anos, Letícia, de 3 anos, e o menino de 8, **que involuntariamente provocou o incêndio**, foram salvos porque Jéssica (apesar de seus 11 anos) se esqueceu de sentir medo", o trecho destacado se refere a(ao):
(A) () Larissa (de 7).
(B) () Letícia (de 3).
(C) () menino (de 8).
(D) () Jéssica (de 11).

ANEXO VI - A

Continuação da Avaliação de Língua Portuguesa (8º ano)

Gramática

1) As orações abaixo se encontram na voz passiva, assim, sua tarefa consistirá em transformá-las para a voz ativa.

a – Os prédios serão implodidos pela nova construtora.

b - As bagagens serão enviadas pela comissão organizadora do evento.

c – Receitas deliciosas serão feitas por elas.

d – As garotas serão aplaudidas pela plateia.

2) Apenas uma das frases admite a voz passiva. Assinale-a.

() Gosto de frutas. () Deus criou o mundo. () Este ano foi quente.

Ortografia

3) Use onde ou aonde:

a) Esta é a casa _____ moro.

b) Aquela é a escola _____ irei.

c) _____ querem chegar com essas atitudes?

d) _____ fica situado o Batistão?

e) _____ você pensa que vai?

f) Até _____ vai sua rebeldia?

4) Marque o item que completa adequadamente a questão dada:

“No território nacional _____ estatísticas que demonstram que _____ cada trinta minutos uma pessoa morre de tuberculose”.

a) () à, a b) () há, a c) () a, a d) () há, a

“A casa fica _____ direita de quem sobe a rua, _____ duas quadras da Avenida Central.”

() à / há () à / a () a / há () a / há