

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

**INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE  
DEFICIENTES VISUAIS**

Kátia Nascimento

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre na área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof Hilário Inácio Bohn (PhD)

Pelotas, março de 2008

## **Dedicatória**

Ofereço este trabalho aos meus pais, Cecy Silva do Nascimento e José Rio Branco do Nascimento (*in memoriam*), certa de que tudo valeu a pena.

*“Numa combinação simétrica dos ventos  
coqueirais com palmas esvoaçantes  
parecem dançarinas, em lindos movimentos.  
Compelidos por mar encapelado,  
cocos caídos lado a lado  
vêm surgir os seus rebentos”.*

J. Nascimento

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço todas as oportunidades que tive de conhecer pessoas realmente significativas, dentre elas, Prof<sup>a</sup> Vera Fernandes e Prof Hilário Inácio Bohn, que influenciaram às grandes mudanças em minha vida profissional: no modo de pensar, no modo de ver o mundo, de relacionar situações, de fazer escolhas, enfim, no modo de viver a profissão.

## **SUMÁRIO**

<b>DEDICATÓRIA.....</b>	<b>02</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>03</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>06</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>07</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>I CAPÍTULO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>12</b>
1.1. Alguns aspectos básicos para o entendimento do desenvolvimento do Deficiente Visual (DV).....	13
1.2. A construção do sistema de significação.....	15
1.3. O papel da interação na aprendizagem.....	19
1.4. A tomada de turnos em sala de aula.....	22
<b>II CAPÍTULO – METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
2.1. Coleta de dados.....	29
2.1.1. Sujeitos.....	29
2.1.2. Descrição das aulas.....	41
2.1.3. Diários.....	42
2.1.4. Entrevistas.....	43
2.2. Análise dos dados.....	44
<b>III CAPÍTULO – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>45</b>
3.1. A interação entre professor/aluno DV em sala de aula de Língua Espanhola (LE).....	45
3.2. Dificuldades do professor de alunos DVs.....	48
3.3. O discurso discriminatório do professor.....	54
3.4. Reações diante da discriminação.....	57
3.5. A tomada de turnos em sala de aula de LE de alunos DVs.....	64
<b>IV CAPÍTULO – DIFERENTES REALIDADES DO DV.....</b>	<b>68</b>
4.1. A Escola Luiz Braille de Pelotas-RS.....	68
4.2. A questão da criança DV.....	71
4.3. Depoimento da professora-pesquisadora.....	72
<b>V CAPÍTULO – CONCLUSÕES.....</b>	<b>75</b>
<b>VI CAPÍTULO – BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>78</b>



Título: Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira de Deficientes Visuais

Autor: Kátia Nascimento

Orientador: Prof Hilário I. Bohn (PhD)

## **RESUMO**

O estudo tem por objetivo averiguar os significados interacionais entre professor/aluno e aluno/aluno em uma aula de Língua Estrangeira (LE), especificamente, Língua Espanhola, de alunos deficientes visuais (DVs). Os resultados estão baseados nos textos de sala de aula produzidos por professor e alunos, nos diários da professora e nas entrevistas feitas com os alunos. Entre os resultados, destaca-se a dificuldade de uma professora adaptar sua ação pedagógica e o seu discurso à realidade de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades especiais de visão. Facilmente usa linguagem discriminatória; encontra dificuldade em resolver problemas, pois não pode lançar mão dos recursos utilizados no aprender dos videntes, como o uso do quadro, gestos e expressão facial e elementos dêiticos. Sente-se também insegura na programação de atividades, pois não está familiarizada com o aprender das pessoas com necessidades especiais de visão. Verifica-se também que os DVs, mais do que os videntes, precisam utilizar a interação para aprender. Por essa razão, sempre estão dispostos a contribuir, a preencher os momentos de silêncio, a ajudar na solução de problemas dos colegas e do professor; possuem uma grande capacidade de escutar o professor e colegas, pois é pela audição que apreendem a realidade e constroem representações mentais; utilizam estratégias especiais de aprendizagem como anotações em braille, gravações para posterior estudo, repetição atenta; solucionam imediatamente seus problemas por causa da dependência do professor ou dos colegas; tomam o turno com prontidão quando nomeados pela professora; têm atitude positiva perante o aprender e perante as atividades propostas e usam o tato e a inferência para criar representações das realidades circundantes. Essas estratégias juntamente com a curiosidade são algumas das características mais marcantes do aprendiz cego observado. O estudo conclui afirmando a necessidade de uma pedagogia especial e de professores especializados para ensinarem os DVs, examina as implicações pedagógicas dos resultados e oferece sugestões para pesquisas posteriores.

## **ABSTRACT**

The study aims to inquire the interaction between teacher and learners and between learners in a Foreign Language (FL) classroom of visual handicapped learners of the Spanish Language. The data for the analysis come from the texts produced by the teacher, the learners' interaction in the classroom, from the teacher's diaries and from the interviews with the learners. The results show the difficulties of the teacher in adapting to the new pedagogical situation of the learners' needs. The teacher frequently uses discriminatory language, finds it difficult to solve problems because she cannot make use of the pedagogical and linguistic resources used in the classroom of students without visual deficiencies. Such resources include the blackboard, gestures, facial expressions and the linguistic deitic elements. The teacher also felt very insecure in scheduling the activities for the students because she was not familiar with the strategies used by visually handicapped learners to solve their problems. She was always concerned about their needs and she was convinced that learning would only happen through interaction. But, she soon found out that learners with visual difficulties are always willing to fill in the moments of silence and to assist the teacher in her difficulties. They have a great capacity to listen to the teacher and colleagues, because it is from hearing that they perceive reality and build their mental representation. Students use special learning strategies, taking notes in Braille, recording the class for later listening and study, careful repetition, taking the turn promptly when the problem appeared or when the teacher gave them the turn to speak. They also have a positive attitude towards learning and proposed activities and competently use tact and inference in their learning. These strategies combined with the curiosity are some of the most remarkable features of their learning. The study concludes stating that there is an urgent need to prepare teachers for learners who have special visual needs and offers suggestions for further research.

## INTRODUÇÃO

Este estudo investiga a interação de sala de aula de Língua Espanhola de alunos deficientes visuais<sup>1</sup>. Acredito que neste ambiente exista um vasto campo a ser investigado; capacidades a serem descobertas; comportamentos a serem observados; linguagens a serem compreendidas; necessidades a serem atendidas; interações a serem participadas e, acima de tudo, sentidos a serem desvelados.

A maneira como o cego constrói conhecimento é um tema pouco explorado na literatura e raros são os trabalhos sobre esse assunto apresentados em congressos e seminários especializados em aprendizagem de Língua Estrangeira. Isso somente comprova o que já sabemos: que os DVs são excluídos, inclusive, nessa área. Poucos lingüistas ou lingüistas aplicados, na verdade, se preocupam com seus problemas de aprendizagem.

Em uma sociedade em que até pessoas que não têm necessidades especiais de aprendizagem são excluídas, aquelas que as têm, visivelmente, carregam essa exclusão como um fardo, pois a sociedade as encara com preconceito, quando não as considera incapazes.

Esse pensamento é compartilhado por Masini, quando reflete sobre as variáveis psicológicas que devem pesar sobre deficiente visual, gerando frustrações (1994:51).

---

<sup>1</sup> Ora os chamarei de deficientes visuais (DVs), ora de alunos com necessidades especiais de visão.

Mesmo diante das dificuldades interacionais que sofrem os DVs, a socialização acontece, como com qualquer outra pessoa. Essa socialização é feita por meio da interação lingüística, aqui entendida como o compartilhar de significados do indivíduo com outros indivíduos ou com grupos sociais, como em sala de aula.

Essa interação lingüística também é feita em língua estrangeira. Em um mundo globalizado, como o atual, o cego também precisa saber utilizar línguas estrangeiras. No entanto, há inúmeras variáveis envolvidas no processo de desenvolver competência lingüística em uma língua estrangeira. Isso é verdade para todas as situações de aprendizagem e para todos os aprendizes. Portanto, quando pesquisamos a aprendizagem de pessoas com necessidades especiais de visão, novas variáveis devem ser abordadas, pois nas situações de interação do aluno com o professor e de interação com colegas, fica claro que algumas dificuldades são específicas dos DVs, por que implicam em questões mais amplas, referentes a modos diferentes do ser humano perceber e relacionar-se com o mundo e o seu meio. E, quando falamos em desenvolver competência lingüística normalmente vemos o professor como detentor do poder, “possuidor de um conhecimento que o aluno não tem” e precisa construir, o que se torna ainda mais difícil dentro da perspectiva do aluno cego, por que a interação é mais complexa, especialmente para um professor vidente<sup>2</sup> trabalhando com não-videntes.

Considerando a necessidade de interação do professor com seus alunos no ambiente escolar, estamos perante um quadro até agora ignorado pela literatura. O professor vê-se diante de um cenário novo, questionador e, por que não dizer, amedrontador.

Como professora de alunos com necessidades especiais de visão, questiono-me continuamente se estou agindo corretamente com meus alunos, se é o que eles realmente

---

<sup>2</sup> Vidente aqui significa o contrário de cego; a pessoa que enxerga.

gostariam de trabalhar, se não estou insultando-os com conhecimentos apenas para pessoas videntes. Receio agredi-los quando me dirijo a eles com um “senta aqui”, ou “é mais pra cá”, ou ainda, “yo me llamo Kátia, ¿y tú? (y tú, para quem?) tenho receio de desrespeitá-los em seus sentimentos e capacidades, mas, ao mesmo tempo, sinto que necessitam de atendimento especial e nem sequer há professores especializados para lidar com suas limitações; não há material especializado para DVs. Tudo parece dirigido a pessoas videntes.

Podemos confirmar isso pelas palavras de Masini:

“a análise da bibliografia especializada sobre DV mostra que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões adotados para os videntes. Verifica-se com surpresa, que nos instrumentos e propostas examinados, o conhecer esperado na educação do DV tem como pressuposto o ver e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção do DV e do vidente. A desconsideração dos autores a essas diferenças, pode-se supor que tenha sido determinada pela desatenção à predominância da visão, ou àquilo que ficou encoberto pela familiaridade, oculto pelo hábito, linguagem e senso comum, em uma cultura de videntes (1994:25)”.

O foco deste trabalho é a interação professor-vidente/alunos-DVs, alunos-DVs/professor-vidente e alunos-DVs/alunos-DVs, em sala de aula de Língua Espanhola (LE). Reconhece-se que só a análise dos processos que caracterizam a relação interacional entre o aluno e o professor na sala de aula pode apontar direções para a compreensão destes processos (MOITA LOPES, 1996). Por outro lado, pesquisar sobre interação em sala de aula de Língua Estrangeira, no caso, Língua Espanhola, para alunos DVs, é um campo novo. Por isso, acredito ser de extrema relevância o objetivo dessa pesquisa: o papel da interação na aprendizagem de Língua Espanhola do aluno cego.

Para averiguar como acontece a interação em sala de aula de Língua Espanhola de deficientes visuais foi necessário focar muito mais nos significados dessas interações, do que na identificação e descrição dos padrões interacionais mais comuns, isto é, não foi

pretensão deste trabalho elaborar uma gramática interacional dos falantes com necessidades especiais de visão, ou explicitar um conjunto de regras discursivas que caracterizem a linguagem do profissional da sala de aula de LE de um grupo de alunos DVs. Observei fundamentalmente os falantes deste grupo e tentei compreender os sentidos aí veiculados para poder, então, apreender os significados específicos destes momentos de interação.

Assim que, no decorrer deste trabalho relatarei e analisarei essas interações, segundo bibliografia estudada.

## **I CAPÍTULO**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo Vygotsky (1996:109) a interação é fundamental no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Em sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), a ZPD é intermediária entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Segundo o autor, “a ZPD define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão permanentemente em estado embrionário” (1996:13)”. Portanto, essas funções somente poderão ser desenvolvidas a partir da interação, pois somente por meio dela, na troca de informação, na permutação de conhecimento é que poderemos amadurecer as capacidades embrionárias. Parece estabelecer-se aí a importância da interação.

Essa teoria permeará a investigação sobre a interação de alunos com necessidades especiais de visão em sala de aula, pois, além de pretendemos sempre, como professores, desenvolver as capacidades embrionárias de nossos alunos videntes, não podemos esquecer que existe uma gama de alunos com necessidades especiais e que também precisam ser descobertas, desvendadas e divulgadas para o mundo.

Acredito que para que aconteça essa descoberta para o mundo é necessário entendermos o desempenho de um aluno cego, conhecer sua história, compreender como funciona seu organismo; é necessário que nos apropriemos dele, que façamos parte de sua vida, que interagimos com ele para que possa “enxergar o mundo com nossos olhos” e que

possamos “enxergarmos” o mundo dele, senão com os olhos, com a percepção, com o tato, com a audição, com a sensibilidade.

Para facilitar o entendimento desse assunto dividirei esta fundamentação em 4 partes:

- 1.1.1. Alguns aspectos básicos para o entendimento do desenvolvimento do DV.
- 1.1.2. A construção do sistema de significação, da representação conceitual e da linguagem do DV.
- 1.1.3. O papel da interação na aprendizagem.
- 1.1.4. A tomada de turnos em sala de aula de LE.

### **1.1. Alguns aspectos básicos para o entendimento do desenvolvimento do DV**

Apesar de essa pesquisa relacionar-se apenas com adultos, iniciarei a discussão com a construção do conhecimento de crianças, já que isso facilitará a compreensão das dificuldades que o cego terá na construção do conhecimento na vida futura. Talvez, para compreendermos como o adulto cego desenvolve conhecimento seja importante examinar a problemática do desenvolvimento do conhecimento infantil. Isso por que a história da construção do conhecimento do indivíduo, certamente, tem reflexos importantes para o seu desenvolvimento na vida adulta.

No início do desenvolvimento sensório-motor, o exercício funcional e a organização da ação motora estão relacionados às experiências proprioceptivas (capaz de receber estímulos originados no interior do próprio organismo) e à atuação do sistema visual encarregado de mobilizar com movimentos oculares a cabeça e o corpo todo através das relações de busca visual da luz, brilho e objetos em movimento (BRUNO, 1993:14).

Uma vez que esses exercícios funcionais são imprescindíveis para que haja reação e integração do sistema vestibular<sup>3</sup>, o responsável pela postura adequada, bem como pelos movimentos harmoniosos e pelo equilíbrio, a criança com perda visual severa, não podendo desenvolvê-los adequadamente, sofre conseqüências físicas também severas.

O sistema vestibular, atuando em conjunto com as sensações proprioceptivas, táteis-visuais e auditivas, tem a responsabilidade de ativar e desenvolver os processos neurais que, por sua vez, conduzem à orientação e à percepção do espaço.

Em virtude da baixa atividade motora, proprioceptiva e vestibular decorrente da ausência da visão, estas crianças têm pouca oportunidade de prolongar as experiências táteis-cinestésicas de flexão do corpo, da sucção dos dedos e roçar do rosto, que vivenciavam no útero materno. Em conseqüência dessas atividades táteis-cinestésicas precoces, a boca e a ponta dos dedos contêm o maior número de receptores táteis, fundamentais para a integração, exploração e conhecimento do mundo (BRUNO, 1993:14-15).

Exercícios sensório-motores como, por exemplo, a análise visual do ambiente, das pessoas e dos objetos favorece o fortalecimento da musculatura do pescoço e, conseqüentemente, a cabeça em posição de linha média. Por essa razão, a criança cega apresenta normalmente um giro cefálico muito limitado.

Outro fator limitador é a incapacidade da criança cega não poder localizar a fonte sonora no início do seu desenvolvimento pela busca auditiva. Essa busca auditiva não é automática, precisa ser desenvolvida e é mais lenta do que no vidente. Muitas vezes o excesso de estímulo auditivo no ambiente pode ser fator complicador ao invés de colaborador para o desenvolvimento do giro cefálico.

Natural que a falta de integração das percepções táteis-cinestésicas e auditivas-visuais, nas crianças cegas, tenham como conseqüência o desenvolvimento tardio da simetria, i.é, cabeça em linha média, braços ao longo do corpo e mãos abertas.

---

<sup>3</sup> Relativo ao vestíbulo; vestíbulo: cavidade situada no labirinto ósseo de cada ouvido interno, a qual se comunica com a cóclea por diante e os canais semicirculares por trás.

Conseqüentemente, a criança que não é estimulada, para integrar as percepções acima referidas, torna-se muitas vezes um adulto desequilibrado fisicamente.

Fato é que não sabemos como todas essas variáveis e dificuldades influem no aprendiz adulto, mas certamente há um processo *handover* para a aprendizagem mais tardia, especialmente na aprendizagem de Língua Estrangeira, que fundamentalmente depende dos processos interacionais. Mas, como a própria interação será influenciada por essas dificuldades de aprender do cego? Essa é uma das perguntas que tentaremos responder ao longo desse trabalho.

## **1.2. A construção do sistema de significação, da representação conceitual e da linguagem do DV**

Masini e Moreira (1982:03), afirmam que:

A Psicologia Cognitivista preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. É uma teoria particular, cuja asserção central é a de que ver, ouvir, cheirar etc, assim como, lembrar, são atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo.

Na visão de Piaget, para que a criança desenvolva seu sistema lingüístico, faz-se necessário que ela diferencie o significado do significante.

No entanto, para Bruno, é necessária, além dessa, outra condição:

A construção do discurso não depende apenas dessa capacidade, mas de toda uma organização espaço-temporal e causal das representações. Sem essas organizações que procedem das organizações ao nível das ações, o discurso é impossível. O discurso da criança se inicia como dublando as ações, para depois revelar as organizações dos eventos, dos objetos e das pessoas em relações espaço-temporais e causais (1993:20).

Segundo esse ponto de vista, o sistema de significação surge, então, a partir da capacidade da criança de agir e perceber suas ações e as dos que as cerca, para poder imitá-las. Mas, como o cego fará esta construção de significado?

Os esquemas assimilados são aqueles que têm significado, no entanto, para imitar e representar faz-se necessário ancorar as experiências em interações significativas. Assim que, é essencial a presença de uma pessoa que a criança possa utilizar como modelo, imitando-a para construir seu sistema de significação.

Isso parece caracterizar como o cego constrói conhecimento e mostra a importância da interação no desenvolvimento dos significados.

Sendo assim, para adquirir a linguagem, a criança necessita usar imagens, baseadas em suas experiências passadas. Dessa maneira poderá então desenvolver fantasia, imaginação previsão e antecipação. Como isso tudo será feito pelo cego, essencialmente prever e antecipar?

Bruno (1993) salienta a dificuldade da criança cega em desenvolver o sistema de significação devido à falta de interação causada pela impossibilidade de visualizar pessoas, objetos e acontecimentos.

Pode-se concluir, pois, que a criança cega será tão mais adaptada ao meio quanto melhor for a qualidade de suas primeiras interações com a figura materna ou com quem exerça esse papel.

É possível que todas as dificuldades de aprendizagem da criança repercutam na vida do adulto cego, pois é dessa experiência que ela extrairá a segurança necessária para integrar-se definitivamente à sociedade, de modo especial, em termos lingüísticos.

Transmitimos nossos sentimentos e humor por meio da voz, da variedade de tons e ritmos. A expressão pré-verbal é calcada em experiências prévias bem sucedidas, que fazem com que as crianças as utilizem como artifício para inteirar-se e comunicar-se.

Se considerarmos que, antes de adquirir linguagem verbal, a criança se comunica com o próprio corpo, percebemos a relevância da formação e consciência da imagem corporal, o que está ausente no cego. Isso parece ser importante para compreender a construção do conhecimento na vida adulta.

A construção da imagem corporal advém também da oportunidade de relacionar-se com crianças de sua idade, para poder perceber o próprio corpo em relação ao do outro, e construir, desta forma, a noção de eu-outro e a noção da permanência do objeto (BRUNO, 1993:22).

O exposto até o momento indica que a criança cega terá muitos problemas para aprender, pois, privada da linguagem corporal, o seu desenvolvimento cognitivo também será diferente de uma criança vidente.

Outro fator determinante é o estímulo familiar. Em razão das dificuldades encontramos famílias que discriminam seus filhos DVs para defender uma única causa: a do preconceito. Pais não integram seus filhos DVs por vergonha de mostrá-los à sociedade; não levam seus filhos a escolas especializadas, por acomodação (a escola, normalmente, não fica perto de suas casas); não contam histórias para seus filhos DVs, nem cantam canções, por que “se não enxergam, provavelmente, não vão ouvir”. Precisam, pois, de estímulos especiais para o seu desenvolvimento cognitivo.

Conseqüentemente, essas crianças tornar-se-ão acomodadas e sentir-se-ão discriminadas a vida toda, por que não foram ensinadas a lutar para conseguir o que querem e, sim, a aceitar passivamente o seu “destino” fabricado pela sociedade, em que só é bem visto aquele que pode gerar benefícios financeiros.

Além dos entraves pessoais à aprendizagem do cego, ainda há os aspectos sociais. Deparamo-nos com pessoas dizendo que temos adultos DVs acomodados, que não querem estudar, pois mesmo que façamos livros-falados, não se empenham em aprender. Ora, pensemos em uma aula, envolvida na leitura e estudos de um livro de Chomsky, por exemplo, gravada em fitas-cassetes. Provavelmente, quando ouvimos o segundo capítulo, já não saberemos mais o que foi dito no primeiro, tamanha a complexidade dos assuntos. Além disso, um aluno cego precisará de muito mais concentração, por que qualquer estímulo o distrai.

Se pensarmos em livros editados pelo sistema Braille, certamente não os encontraremos em qualquer livraria ou biblioteca. E se os encontrarmos, provavelmente, não serão livros científicos. Para quê? Qual o cego que chegará a ser cientista? Quanto muito terminará o Ensino Médio! Infelizmente esse é o pensamento de pessoas que não querem responsabilizar-se por “um número tão pequeno” de pessoas como os DVs.

Porém, existem os que lutam por eles e sabem que o jogo simbólico é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança cega, pois, por meio dele, ela exercita o pensamento pré-lógico, comunica-nos sua compreensão do meio, seus sentimentos, desejos, fantasias e aprende a lidar com suas emoções e afeto.

Pouca atividade funcional significativa resulta em ausência de função simbólica e lingüística. Assim, encontramos crianças cegas que possuem apenas fala reprodutiva. Mostram-se inseguras frente ao desconhecido, reagindo, muitas vezes, com comportamentos estereotipados, agressivos: gritos ou falas perseverativas e ecológicas, i.é., perseveram nas mesmas palavras e repetem apenas o que outras pessoas dizem.

Diante disso, é importante identificar as causas e circunstâncias dessas formas de manifestações ou expressões para que possamos intervir adequadamente.

Devemos considerar ainda que as crianças com perda visual muitas vezes adquirem experiências segmentadas, sem a oportunidade de vivenciar o desencadeamento e a seqüência das ações tempo-espaço, a compreensão das relações de causa e efeito e a aquisição das representações conceituais.

Essas crianças precisam de uma pessoa que sirva de ponte, ajudando-as a participar das situações do começo ao fim, dando pistas e dicas para a compreensão da origem dos objetos e de suas relações de causa e efeito. Para a criança cega é muito difícil compreender as transformações.

Podemos, pois, concluir que a linguagem constrói-se na relação sócio-afetiva, pela interação com o outro e o meio. Entretanto, não basta apenas a relação e a interação com a mãe ou familiar. A criança cega necessita relacionar-se com outras crianças cegas e videntes de sua idade. Poderá, dessa forma, identificar-se, construir sua própria imagem corporal, testar suas hipóteses perceptivas, simbólicas e pré-lógicas, representando suas experiências no tempo e espaço pela ação e pela linguagem.

Pelas discussões feitas, podemos concluir que o aluno cego de Língua Estrangeira, naturalmente, traz para a sala de aula uma série de diferenças no aprender que precisam ser analisadas para podermos ajudá-lo a construir competência lingüística.

### **1.3. O papel da interação na aprendizagem**

Goffman (1985:23) afirma que “a interação pode ser definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”.

Podemos verificar isso nas interações feitas pelos alunos deficientes visuais e analisadas no capítulo III.

Em Vygotski (1996:110), por outro lado, podemos averiguar uma vasta discussão sobre aprendizado e desenvolvimento, em que o autor discorre sobre a aprendizagem escolar, afirmando que a criança traz consigo um aprendizado significativo ao entrar na escola. Isso quer dizer que sempre existirá um aprendizado prévio que não poderá ser ignorado por seus professores. Na escola, portanto, tudo deverá ser ensinado a partir do aprendizado que o aprendiz já possui, embora este seja diferente do que aprenderá na escola. Para Vygotski, esta diferença não está somente na sistematização, como alguns autores acreditam, mas diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança que só o aprendizado escolar produz.

Como já foi dito acima, para abordar a complexidade da construção do saber, Vygotski (1996:111) propôs o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, e nesse conceito ele determina dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real é o nível das funções mentais da criança que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados. Ou seja, aquilo que, mediante testes, poderemos concluir que a criança consegue fazer sozinha, sem a ajuda de um orientador. Caso contrário, se a solução do problema que lhe é submetido foi resolvida com a ajuda de um orientador, a solução não é vista como indicativo de seu desenvolvimento mental.

Quanto ao nível de desenvolvimento potencial, diz-se da criança apta a solucionar problemas com a ajuda de um orientador ou pela interação com colegas mais capazes.

O que está entre a criança que consegue solucionar problemas independentemente e a que não consegue fazê-lo sem a ajuda de alguém, Vygotski chama de Zona de

Desenvolvimento Proximal – ZDP (1996:112). Ela determina funções que estão em fase de maturação, que estão em estado embrionário.

Com esse método de avaliar o nível de desenvolvimento da criança, podemos entender o curso interno de seu desenvolvimento; podemos dar conta, não somente dos processos de maturação que já foram completados, mas também daqueles processos que estão começando a se desenvolver, que estão em fase de amadurecimento.

Entretanto, o desenvolvimento mental de uma criança só poderá ser acompanhado quando ficarem bem determinados os dois níveis: real e potencial.

Assim sendo, a criança só chegará ao nível de desenvolvimento real por intermédio da interação. Ao interagir com alguém mais capaz, será desenvolvido o que há na ZPD, ou seja, os “embriões”, as capacidades que estão florescendo ou que estão a espera de alguém para se expandirem.

Acreditamos que esteja aí a relevância do professor, tanto de língua materna, como de língua estrangeira, com suas capacidades já desenvolvidas, em ajudar a despertar as de seus alunos que estão a espera desse estímulo.

Vários aspectos da interação entre professor/aluno e, no caso, professor vidente e alunos DVs são importantes serem averiguados. Para este trabalho ressaltamos a relevância da tomada de turnos, por acreditar que ela difere da dos indivíduos videntes em interação face-a-face. Diante disso, discorrerei no próximo item sobre alguns pontos da teoria da tomada de turnos por Marcuschi (1991).

#### 1.4. A tomada de turnos em sala de aula

A interação humana acontece principalmente pela conversação. “A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora” (MARCUSCHI, 1991:14). A tomada de turnos é um dos aspectos em que podemos analisar a conversação. Para saber como ocorre esse processo em sala de aula farei algumas discussões concernentes à organização desses turnos.

Segundo Marcuschi (1991:18), turno é “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio”. Assim, a mudança de turno acontecerá quando houver, na conversa, um espaço para a transição.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, apud MARCUSCHI, 1991:17), criaram um modelo elementar para a conversação, baseados no sistema de tomada de turnos. Eles sugeriram um sistema para cada interação: espontânea, informal, causal, sem hierarquia de falantes. É de se esperar, portanto, que a conversação apresente as seguintes características:

- a troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre;
- em qualquer turno fala um de cada vez;
- ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposições extensas são a minoria;
- a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- a extensão da conversa não é fixa nem previamente especificada;

- o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- a distribuição dos turnos não é fixa;
- o número dos participantes é variável
- a fala pode ser contínua ou descontínua;
- são usadas técnicas de atribuição dos turnos;
- são empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc.;
- certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Diante desses aspectos, escolhi para análise de dados o seguinte: a troca de falantes ocorre ou ocorre; em qualquer turno, fala um de cada vez; ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves; a ordem dos turnos não é fixa, mas variável. Entretanto, além desta análise sempre estarei atenta às palavras dos alunos, tentando compreender os sentidos subjacentes aos turnos, foco principal desse trabalho.

Na fala-em-interação de qualquer grupo social são observados dois tipos de diálogos: simétricos e assimétricos (MARCUSCHI, 1991:16). Nos diálogos assimétricos, um dos participantes se apodera do direito de iniciar, orientar e concluir a interação e exercer pressão sobre outros participantes. Nos diálogos simétricos, todos os participantes têm direitos iguais quanto à auto-escolha da palavra, do tema a ser discutido e de decidir a permanência com o turno. Tanto nos diálogos simétricos, como nos assimétricos há sempre um modelo elementar baseado no sistema de tomada de turnos, e o indivíduo, participante de uma dada interação, vai saber quando tomar o turno, se entender os sinais que estão sendo transmitidos pelos interactantes, por meio de pistas de contextualização, que nada

mais são do que estratégias de comunicação que favorecem a interação pessoal e a negociação de interpretações compartilhadas. Porém, normalmente, “são usadas e percebidas irrefletidamente, mas raramente observadas em nível consciente e quase nunca comentada de maneira direta” (GUMPERZ, 1998:100).

No caso dos diálogos assimétricos temos a interação em sala de aula. Segundo Moita Lopes (1996:96), “a educação é um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. Esse conhecimento é construído, conseqüentemente, em sala de aula, por meio de processos que englobam várias situações distintas, como: negociação, poder, controle, compreensão, direitos e deveres do aprendente e do professor. E, diante desses direitos e deveres “o professor tem a função de controlar a estrutura conversacional do evento” (RECH, 1992:35). Esse controle que exerce o professor em sala de aula, além de ser tradicionalmente aceito pelos alunos, se caracteriza também pelo posicionamento que adquire frente a eles. O professor raramente toma outro lugar que não seja à frente da classe. Os alunos raramente se posicionam de forma a ficar lado a lado do professor, ou até mesmo, à frente dele. Seu posicionamento, quase sempre é enfileirados, um ao lado do outro, de forma a protegerem-se uns aos outros.

Assim sendo, o professor domina a interação, tomando o turno quando achar necessário e passando-o para quem achar conveniente no momento. “É o professor quem especifica e controla o tópico abordado, determina a atividade e controla a quantidade de fala dos alunos” (RECH: 1992:35).

Então, o professor organiza a situação de sala de aula de maneira que o aluno saiba como e quando reconhecer o contexto. Quando o reconhece, o professor desenvolve quadros pré-estabelecidos, a fim de auxiliar o aluno na atenção, na interpretação dos

enunciados, mostrando como produzir o comportamento apropriado para o seu papel social, o de aluno (RECH, 1992:35).

Os dados coletados serão posteriormente analisados segundo os princípios estabelecidos pela análise conversacional acima descrita e dentro de uma concepção de aprendizagem baseada numa visão vygotskiana, que percebe a interação, o *locus* privilegiado do desenvolvimento do conhecimento humano, i.é, vê na palavra, no simbólico, a constituição humana.

## II CAPÍTULO

### METODOLOGIA

Para fins educacionais, as pessoas cegas são, normalmente, divididas em dois grupos: cegas e portadoras de visão subnormal. Segundo a American Foudation for the Blind (1957), a pessoa cega é aquela

cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente, através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. O portador de visão subnormal é o que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas, cuja deficiência visual, depois do tratamento necessário ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita recursos educativos (MASINI, 1994:40).

Como já salientado na revisão de literatura, a visão desempenha um papel predominante nos primeiros anos de vida, pois é um estímulo motivador para a comunicação e realização de ações, além de fator importante no desenvolvimento cognitivo.

Sabe-se, por exemplo, que, privados do sentido visual, os bebês com deficiência visual congênita ou com visão subnormal grave, ao completarem um ano de idade poderão apresentar um atraso no desenvolvimento global de aproximadamente quatro meses.

Segundo dados projetados pela OMS (Organização Mundial de Saúde), existem cerca de 900.000 deficientes visuais no Brasil, e, aproximadamente, 200.000 só no Estado de São Paulo (REVISTA LARAMARA, 1991). No entanto, no Rio Grande do Sul, nenhum órgão nos fornece essa informação e, menos ainda, na cidade de Pelotas. Nas pesquisas do

I.B.G.E., lamentavelmente, não constam essas informações. Considerando que as alterações advindas dos problemas visuais vão interferir em todo o desenvolvimento, pois, relacionam-se ao esquema corporal, à organização espacial, à coordenação dos movimentos, à percepção global e a influência direta no processo de aprendizagem, percebe-se o escasso valor atribuído aos DVs e como tudo isso parece importar pouco a maioria das pessoas e autoridades.

Para a coleta de dados dessa pesquisa foi desenvolvido um curso de extensão de Língua Espanhola, na Escola Luis Braille, na cidade de Pelotas/RS, em duas etapas. Na primeira participaram 10 alunos e, a segunda, 5 alunos. O curso aconteceu todas as segundas-feiras, das 13h30min às 15h30min. Apenas a última aula foi dada no sábado das 9h às 11h30min. Todos os participantes eram DVs. As aulas de Língua Espanhola foram ministradas com dois objetivos:

- 1º) oferecer aos DVs oportunidade de aprendizagem da Língua Espanhola;
- 2º) averiguar como o aluno cego adquire a Língua Espanhola e constrói conhecimento lingüístico.

Foram gravadas e transcritas, para posterior análise, 30h/a, sendo 27h/a em gravador e 3h/a em vídeo.

Na caminhada cansativa de adquirir aprendizagem sistemática há muitos obstáculos. Para os deficientes visuais participarem de um curso há problemas, principalmente de locomoção. Qualquer trajeto que separe a residência da escola é introduzida mais uma dificuldade adicional. O cego tem dificuldade de caminhar nos dias de chuva, pois sua audição e olfato são afetados pelo ruído da água e mudança dos cheiros, ocasionados pela queda fluvial.

Por exemplo, perto da escola há uma padaria a qual é motivo de atenção do cego, pois se guia por meio do perfume exalado por ela. Quando chove, no entanto, esse processo não ocorre, dificultando, assim, seu ir e vir.

Outro fator de entrave ao trabalho com os DVs é o aspecto motivacional, pois eles encontram pouco estímulo para aperfeiçoar-se, por que acreditam que a sociedade vai discriminá-los de qualquer modo. Lamentavelmente, essa é uma realidade constatada pela análise do comportamento dos deficientes visuais. Assim, cada obstáculo, cada dia frio ou chuvoso foi motivo suficiente para não comparecerem à aula. Então, como incentivá-los já que, segundo eles, o curso e a aprendizagem não resolverão seus problemas sociais?

Esses fatores também dificultaram a coleta de dados. Para gravar em vídeo, por exemplo, era preciso solicitar à Universidade, com antecedência, pessoas aptas, em um horário fixo e inflexível. Pois bem, várias vezes tivemos de transferir a aula, dificultando nosso trabalho, devido a impossibilidade de resolver o problema no momento exato.

Pela heterogeneidade da turma, pôde-se constatar também que os alunos mais novos e com visão subnormal, as aulas tornaram-se indispensáveis: os quais nunca faltaram, tanto em dias frios, quanto nos chuvosos, pois lhes resta a esperança de poder participar ativamente de uma escola de alunos “normais”, embora com muitas dificuldades.

Claro, os alunos com visão subnormal e faixa etária em que há maior possibilidade do ingresso na sociedade, poderão realizar algum trabalho que os “torne úteis” e, conseqüentemente, têm uma visão mais otimista; embora com dificuldades, eles poderão integrar-se no meio social. No caso dos DVs, já em idade mais avançada, isso é mais difícil e provavelmente não contribuirão para o desenvolvimento da sociedade.

No item que segue, descreveremos cada um dos sujeitos, pois acreditamos que a descrição detalhada seja fator fundamental na construção e compreensão deste texto.

## **2.1. Coleta de dados**

### **2.1.1. Sujeitos**

Os participantes do grupo, inicialmente, eram: Hércio, Hélio, Angélica, Carla, Edna, Ademar, Jane e Francisco. Ignácio e Magda vinham apenas para visitar, nunca como alunos regulares, mas ambos têm grande importância para a pesquisa, por isso, serão tecidas algumas considerações iniciais sobre eles.

Ignácio é o primeiro cego graduado em Letras pela Universidade Católica de Pelotas-UCPel. Com certeza, foi o responsável por este trabalho de pesquisa, pois, como a UCPel não estava preparada para recebê-lo, não havia professores especializados para lidar com sua limitação, nem material específico, sua trajetória pela Universidade foi singular. Apesar de não haver estrutura física, nem didática para receber Ignácio, havia um número razoável de professores interessados em que ele fosse bem habilitado em Português/Espanhol.

Quando chegou a época do estágio de Espanhol houve vários questionamentos: onde seria seu estágio? Com quais alunos: videntes ou DVs? Que material usaria? Tais questionamentos provocaram inquietação na coordenação do Curso, cuja meta era que ele saísse da Universidade apto a lecionar Espanhol, tanto para pessoas com necessidade especiais de visão, quanto para videntes. Qualquer outra solução parecia ser discriminatória.

Essas preocupações fizeram com que a Coordenadora do Curso da época, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Dias Fernandes, me convidasse para investigar a respeito de DVs, objetivando encontrar soluções para a sua inquietação. No início, as dificuldades foram muitas,

inclusive por ainda não saber a relevância que teria meu envolvimento com o meio educacional do cego. Logo após, a UCPel deu-me a oportunidade de participar do VII Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, na cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Aí pude constatar a importância do que estava sendo proposto e trabalhado, pois conheci pessoas cegas, totalmente inseridas na sociedade, fazendo parte de Universidades, Prefeituras e Órgãos Administrativos de suas cidades. Encontrei DVs Psicólogos, Professores de Línguas Estrangeiras dando aula para videntes, inclusive doutores em Literatura.

As informações adquiridas nesse Congresso deixaram-me com uma preocupação: os DVs da cidade onde moro não têm esses privilégios, não lhes são oferecidas oportunidades de educação, poucos se preocupam com suas necessidades de interação, sociabilidade, utilidade ao seu semelhante, desenvolvimento de uma profissão que lhes dêem retorno financeiro e satisfação pessoal. Pensando por outro ângulo, a maioria acredita que uma pessoa cega não vai trazer benefícios a ninguém. Porém, esse cego é obrigado a cumprir com suas tarefas de cidadão.

Agora, mais conhecedora das necessidades do cego, do modo como eles agem diante de determinadas situações etc., pude ajudar o aluno Ignácio com mais propriedade e, também, constatar quantas falhas aconteceram em sua educação acadêmica, por completa ignorância. O mais surpreendente era como ele agia diante de situações, até mesmo, constrangedoras: sem reclamar nunca. Ignácio foi uma lição de vida para aqueles que compreenderam sua passagem pela Universidade Católica de Pelotas.

Ignácio é um aluno dedicado, uma pessoa sedenta de saber. Teve o privilégio de, quando criança, morar “para fora” e caminhar no campo, brincar na terra, poder locomover-se com muita liberdade. Isso facilitou sua vinda para a cidade, pois não encontrou

dificuldades em andar pelas ruas, não teve problemas de locomoção, fato relevante na vida de um cego, também não os teve ao ser alfabetizado, pois desenvolvera o tato suficientemente para poder aprender o código Braille com desenvoltura, rapidez e acuidade.

Ignácio conta que, quando era criança, seus amigos o convidavam para jogar futebol e o colocavam sempre no gol, justamente por que não enxergava. Então, só defendia quando a bola batia nele. Tudo para não excluí-lo. Acredita que, a partir daí, foi fácil a interação com outras pessoas, pois sentimentos de discriminação não faziam parte de sua vida e isso foi de grande valia para inserir-se na comunidade.

Como foi o único participante do grupo, cego desde o nascimento, e isso é um fator relevante para esse estudo, procurei fazer perguntas às quais diferenciam àqueles que um dia enxergaram. Ao ser questionado a respeito das cores, ele disse não ter isso a menor importância, por que um cego que nunca enxergou sequer terá noção de como são as cores. Porém, é importante saber qual cor está usando, pois não sairia com certas combinações que, aos outros, não lhes agradaria.

Lembro-me do momento em que lhe dei a camiseta do Congresso que participei sobre professores de alunos DVs. Conteí-lhe detalhes da figura estampada: uma camiseta azul, com um menino segurando um livro com uma das mãos, e com a outra, uma bengala. Ele riu, dizendo que a camiseta era azul da cor do mar e do Grêmio (seu time de futebol). Dei-me conta, portanto, de que ele nunca enxergara. Quando indaguei sobre sua atitude, ele me respondeu ser esse um detalhe irrelevante, porém, ficaria satisfeito em poder chegar em sua casa e contar que ganhara uma camiseta azul.

Ignácio vem de uma família de 5 filhos, com 3 DVs. Vítima de catarata congênita é cego total desde que nasceu. Tem hoje 36 anos, só aos 11 anos, ao vir para Pelotas/RS, passou a fazer parte da Escola Luis Braille e se tornou uma presença ativa em sua

comunidade. Faz parte do coral da Escola e de um grupo teatral que, eventualmente, faz apresentações. Faz trabalhos manuais, como tecelagem e esculturas. Também está totalmente comprometido com atividades políticas: Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes, Movimento de Integração do Deficiente na Família e na Sociedade e Associação dos DVs de Pelotas, da qual é presidente.

Ignácio fez seu estágio na Escola Luis Braille e deu aulas para pessoas também cegas. Esses alunos, posteriormente, passaram a ser meus alunos.

Como já é formado em Espanhol, Ignácio participava das aulas para interagir com seus colegas e comigo. Nessas idas aproveitava para relembrar a Língua Espanhola, já um pouco esquecida pela falta de uso, principalmente, na escrita.

Em 1996 foi selecionado para fazer Mestrado em Letras, também na UCPel. No entanto, a impressora em Braille, existente na Escola Luis Braille, naquela época, doada por uma Instituição da Suécia, não imprimia nada e esse foi um dos grandes obstáculos para que ele viesse a estudar. O não funcionamento da máquina causou assim sua desistência. Como ele iria ter todo um arsenal de livros científicos se não fossem passados para o braille? Como ele iria estudar tamanha bibliografia? Então, sua permanência no Mestrado tornou-se impossível.

Hoje, Ignácio tem como meta principal, trabalhar na Escola Luis Braille e poder ser útil a seus companheiros, também deficientes visuais. Porém, a habilitação em Letras não lhe dá esse direito, por que nesta Escola só há de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e, sem o Magistério, ele não poderá ser docente. Assim sendo, Ignácio cursou, novamente, o Ensino Médio, com o intuito de lecionar para crianças da sua escola e, quem sabe, um dia participar da comunidade científica de Pelotas, fazendo Mestrado e estudando os DVs.

A pessoa com visão subnormal também é considerada pessoa com necessidades especiais de visão, e também é discriminada pela sociedade, tendo problemas iguais ou piores que o cego total. Francisco é um exemplo de como o indivíduo que vê pouco é desconsiderado e, ao mesmo tempo, disfarçadamente, cobrado na responsabilidade de ser “um igual” mesmo não lhe dando oportunidade para que isso ocorra.

Francisco tem 23 anos e seu sonho é ser radialista. Porém, para estudar, as dificuldades são tantas que até ele, um homem cheio de energia e determinação, às vezes cai em depressão, perdendo todo o entusiasmo. Estuda em uma escola “normal”, ou seja, para videntes, e tem encontrado muitos obstáculos para que seu desempenho seja bom. Os professores não têm paciência para ensiná-lo, pois precisa de uma atenção especial. Deixam-no de lado e, às vezes, perguntam-lhe se está aprendendo. Seu sentimento é de estar sendo discriminado, de não poder participar, por que não enxerga como os outros.

Iniciou seus estudos na Escola Osvaldo Cruz; porém, devido a sua cegueira, os professores diziam que ele não teria condições de estudar numa escola “normal” e necessitava de escola especial para DVs. Em vista disso, Francisco cursou do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Luis Braille. Desistiu de estudar quando ocorreram problemas, para os quais não teria solução, enquanto não houvesse alguém para ajudá-lo: Chico (como costumam chamá-lo) não conseguia acompanhar as aulas. Tinha de copiar a matéria, pois a Escola estava passando por uma fase difícil e não havia professores suficientes para ampliar seu material<sup>4</sup>.

Devido aos obstáculos acima citados, parou de estudar por 9 anos. Ao voltar para a Escola Luis Braille, cursou o 4º ano do Ensino Fundamental. Resolveu então, fazer o

---

<sup>4</sup> A pessoa com visão subnormal trabalha apenas com letra ampliada.

supletivo que lhe desse o diploma de Ensino Fundamental completo. Quando lhe perguntei se teve dificuldades em fazer o curso, respondeu-me:

P: aí (+) tiveste dificuldade”	
	F: bastante (+) bastante(+) que foi complicado
	por que o professor (+) primeiro que ele não dá
	a matéria pra ti (+) tem que ta arrumando com
	um colega
P: ele esquece de ti lá sentadinho”	
	F: não é que ele se esquece (+) ele não dá
	mesmo (+) ele diz que falta tempo e ele não
	pode dar por que eu posso dar pros outros
	(+)os outros não vão querer copiar (+) não sei
	quê (+) essa é a grande dificuldade

Mesmo com o impedimento, Francisco conseguiu eliminar as disciplinas, faltando somente concluir Matemática. Essa é uma questão ainda mais complexa, pois os professores explicam a matéria dizendo, por exemplo, “... essa equação mais essa, resulta nessa outra...” e não lembram que o aluno cego não enxerga o suficiente para saber qual é a equação referida, e que eles deveriam especificar melhor o que estão ensinando.

Quando lhe disse que os educadores não sabem lidar com o problema, ele respondeu:

F: acredito que até saibam (+) mas mesmo que eles não soubesses (+) eles podiam procurar aqui na escola (+) é impossível que eles não tenham tempo (+) inclusive a escola se propôs (+) a direção aqui da escola (+) a assistência social se propôs (+) se propuseram a ir até lá o Universitário para conversar com os professores que iam dar aula pra mim (+) mas eles não deram (+) lá não deram abertura.
--

Infelizmente, essa é uma das realidades do cego. Para ser radialista como ele quer, tem que completar o Ensino Médio e, para isso, necessita de professores capacitados,

dedicados e interessados em que esse aluno aprenda. Francisco vai tentar o Ensino Médio numa escola “comum”, mas, como diz, se houver muita dificuldade, ele vai desistir.

No Curso de Espanhol ele é uma pessoa muito importante. Sempre interessado em aprender, nunca faltou a uma aula, nem nos dias frios, nem quando chove. Essa é uma das diferenças entre ele e os outros totalmente cegos: esses não andam em dia de chuva e não estão motivados o suficiente para saírem nos dias frios. Francisco está motivado, pois uma de suas metas é conseguir terminar seus estudos e, então, naturalmente, o Espanhol poderá fazer parte dessa etapa de sua vida.

Outra pessoa valiosa para o Curso foi Angélica, com uma história diferente da dos outros. Nasceu cega e passou a enxergar depois de várias cirurgias. Isso a tornou pessoa com visão subnormal. Hoje, aos 24 anos, tem imensa vontade de aprender, porém, muito medo de passar as mesmas dificuldades do início da carreira como estudante. Conseguiu terminar o Ensino Fundamental, porém, o Ensino Médio tornou-se um obstáculo muito grande para ela, pois os professores não se interessavam pelas suas dificuldades e deixavam-na, não raro, sem o atendimento necessário, causando seu desinteresse e desenvolvendo aos poucos o medo de continuar. Angélica parou os estudos ao repetir demasiadas vezes o mesmo curso: 4 vezes o primeiro ano do Ensino Médio.

No Curso de Espanhol foi uma aluna dedicada e ajudou aos que nada enxergam. Mediadora entre professor/aluno cego, várias vezes intervinha e dizia: “ela (a professora) está falando contigo, Ademar”. Isso quando esquecia que deveria dirigir-me a eles sempre pelo nome. Seu papel foi de grande valia, tanto para ela quanto para os colegas e, embora muito tímida, conseguiu adquirir um conhecimento lingüístico bom para quem está somente iniciando.

Um dos alunos beneficiados pela presença de Angélica foi Ademar. Tem 40 anos e é totalmente cego desde os 16. Quando tinha visão subnormal cursava uma escola “comum”. Quando passou a não enxergar mais, saiu da escola e ficou 4 anos parado. Depois disso, foi encaminhado à Escola Luis Braille e participa das atividades escolares até hoje.

Ademar trabalhava numa indústria de conservas de Pelotas, e quando lhe perguntei por que não trabalha mais, respondeu-me:

Ad: eu me aposentei por que (+) depois colocaram os funcionários pra rua (+) e tudo, né” (+) aí eles me responderam (+) por que (+) sabe que o DV (+) o serviço (+) super difícil, né” então (+) a concorrência no mercado de trabalho com as pessoas videntes é grande e pra mim que não tenho uma profissão definida se torna mais difícil (+) mas (+) então, aí eles me aposentaram.

Pelo fato de ter ficado cego aos 16 anos, Ademar ainda tem memória visual, ou seja, ele ainda lembra de coisas, objetos, cenas, fisionomia de pessoas etc. Mesmo que essa memória visual não seja em um grau muito elevado, pelo tempo decorrido, é um fator muito valioso no seu aprendizado. Ele provavelmente se preocupa com a cor da roupa que vai usar, não só pelas outras pessoas, como é o caso de Ignácio, cego desde que nasceu, mas por ele mesmo.

Quando indagado sobre isso, ele respondeu:

Ad: a memória visual facilita bastante (+) dá perfeita noção (+) principalmente de cores (+) de feitio de objetos (+) se tu me disseres um objeto, me vem a imagem perfeitamente (+) as cores também (+) graças a Deus eu tenho bastante noção...

Ele conta que veio residir em Pelotas depois de um ano de completa cegueira. Até então, vinha 3 vezes por semana à Escola Luis Braille para fazer parte dessa comunidade. Recorda que só conseguiu “libertar-se para a vida”, como ele mesmo, diz, depois que passou a interagir com outros DVs. Conta, com alegria, como conheceu Edna, sua esposa e

também participante do Curso de Espanhol. Ela morava no mesmo bairro que ele, porém no final. Ele no início. Então, para que não fosse de ônibus circular sozinha até sua casa, ele a acompanhava. E, um dia, chegou o momento de descobrir que a amizade ia além. Assim, pediu-a em casamento. Casaram-se e vivem sós num apartamento e têm as mesmas atividades na escola, ou seja, fazem parte do coral e do teatro. Quando há algum curso extra, eles nunca deixam de participar, quer dizer, são membros ativos de sua comunidade.

Ademar teve um bom aproveitamento no Curso e é daqueles alunos que não tem medo de errar; não se intimida, não se preocupa se está falando “certo” ou “errado” em Espanhol, fala livremente. Luta contra a discriminação. Quando disse que não poderia realizar atividade de vídeo e televisão, como costuma trabalhar na Universidade, com os alunos videntes, ele respondeu-me que poderia sim, levar televisão e vídeo, pois poderia contar as cenas que iria passar. Não aceitou passivamente o argumento, mostrando-me, indiretamente, que realmente os estava discriminando.

Ademar estudou apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental em escola “comum”. Depois foi alfabetizado em braille. Porém, diz abertamente que tem preguiça de ler; assim que, nas aulas de Espanhol utiliza o gravador. Gravava todas as aulas e quando chegava em casa, passava para o braille o mais importante.

Edna, esposa de Ademar, também participa do Curso de Espanhol. É presença muito ativa e importante, pois sua dedicação e interesse trouxeram às aulas um pouco mais de curiosidade estimulante. Edna ensinou me ensinou, com suas perguntas e respostas muito diretas, como deveria lidar com DVs. Disse-me que logo estaria trabalhando sem preocupar-me com suas limitações, que sempre há solução para as coisas e se não desse de um jeito, certamente daria de outro.

Seu interesse pela leitura é admirável. Como a escola está deficitária quanto a livros em braille, ela não pode ler como gostaria. Às vezes, relê os mesmos livros, só para não perder o hábito. Diz que se adapta muito a livros-falados<sup>5</sup>, porém, esse material está quase fora de seu alcance, não existem pessoas pagas para fazer esse serviço e não há voluntários disponíveis para tal atividade.

Edna é uma mulher de 55 anos que poderia ter exercido uma profissão digna de sua capacidade e interesse. Porém, as oportunidades foram poucas e a concorrência com pessoas videntes é grande. Embora sendo uma pessoa muito inteligente e culta, para sua vida profissional, isso de nada adiantou. Acredito que, muitas vezes, deve tê-la prejudicado, pois a angústia de um indivíduo com capacidade, condições de exercer uma função e, por razões diversas ter que submeter-se, calar-se, é tanta, que, talvez, fosse melhor viver na ignorância. Entretanto, a humildade, a necessidade de interagir com seu semelhante é tamanha, que essa idéia é absurda para eles.

Outra presença notável para o Curso foi Magda, mulher de 53 anos, cega desde os 18. Foi casada e tem 2 filhos. Passou por incontáveis situações de discriminação e fala sempre sobre isso com muita franqueza e naturalidade. Acha que aquelas pessoas dedicadas à causa dos DVs são pessoas especiais e me questiona sobre o que me levou a trabalhar com a “cegolândia”, como costuma dizer.

Também participa constantemente das atividades da Escola Luis Braille e é coordenadora do Núcleo Luiz Itamar, que lida diretamente com as famílias dos deficientes visuais. Para ela, tanto os DVs como suas famílias têm de entender, conscientizarem-se de que necessitam dos videntes para exercer suas funções fundamentais. Diz, com freqüência,

---

<sup>5</sup> Gravações de livros feitas por outras pessoas para beneficiar o aprendizado do cego.

existirem deficientes visuais que não admitem essa condição, não aceitam ajuda, ofendem-se quando um vidente se mostra interessado em ajudá-los. Isso, para ela, é inadmissível.

Magda é consciente de suas necessidades e tenta mostrar essa realidade a sua comunidade. É uma pessoa extremamente carinhosa, solícita, uma mulher inteligente com muitos objetivos. Sua cegueira parece não atrapalhá-la: muitas vezes participei de festas dos DVs e Magda dançava freneticamente, sozinha ou acompanhada, porém, sempre muito satisfeita e transmitindo uma energia contagiante. Está cursando o Ensino Médio. Pretende lecionar na Escola Luis Braille, para isso faz Magistério e, no final do ano, vai prestar vestibular para Pedagogia. Tudo isso em prol de sua comunidade.

Sua presença no Curso de Espanhol foi esporádica. Participou algumas vezes, todas de muita importância para a pesquisa, não só pelo Espanhol, mas pelos ensinamentos que obtive sobre DVs, por seu intermédio. Magda gostava de explicava-me o quão diferente deve ser realmente o cego na construção de seu conhecimento, pois fatos curiosos ocorrem com ela, como por exemplo, quando faz pão em casa, costuma colocar a mão dentro do forno para ver se já está pronto e não se queima. Magda ficou cega aos 18 anos, e, portanto, ainda tem memória visual e isso, provavelmente, a torna diferente dos DVs que nunca enxergaram. Outro fato interessante é que quando seus filhos eram pequenos, pareciam saber que ela não enxergava, pois ao invés de ela ir até eles, eles a procuravam. Tudo isso a faz acreditar que, realmente, os DVs aprendem diferentemente das pessoas videntes.

Hércio também é um personagem relevante dessa história sobre deficientes visuais aprendendo Língua Espanhola. Ficou cego numa explosão na empresa onde trabalhava. Tinha, na época, 27 anos. Hoje com 45, tem 3 filhos, dos quais o mais novo não conhecia até fazer um transplante de córnea. Passados 20 dias, ficou novamente cego ao esfregar os olhos, consequência de uma alergia pós-cirúrgica.

Hércio não aceitava a cegueira repentina e se fechou em um mundo só dele. Voltou a relacionar-se com as pessoas há pouco tempo quando conheceu a Escola Luis Braille. Portanto, não aprendeu o sistema de comunicação e hoje, devido ao Curso de Espanhol, sentiu-se estimulado a estudar. Ainda não domina o braille, mas já está bem adiantado.

Tem muita vontade de estudar e uma memória invejável. Analfabeto, participou das aulas ativamente e se enchia de energia diante das novidades. Recordo-me seu entusiasmo quando trabalhou um país hispano-americano e, para situá-los, levei um mapa e nele coleí um fio de lã em volta do país estudado. Hércio dizia que Geografia era uma das disciplinas que lhe dava mais prazer em estudar antes de ficar cego; diante disso não parava de passar a mão sobre o fio identificando o país. Quase não conseguia continuar a aula.

A presença de Hércio foi muito importante, pois, além de ser totalmente cego, não escreve, nem lê em braille. Por isso, tinha de haver um cuidado especial para que ele não pensasse estar sendo discriminado por mais uma diferença.

Mesmo não enxergando há muito tempo costuma dizer que ainda tem hábitos de quem vê. Por exemplo: ele se dirige à pessoa com a qual está falando como se enxergasse, coisa não relevante para outros DVs.

Também é uma presença ativa em sua Escola: participa de teatro, coral, trabalha na tecelagem e faz peças de cerâmica. Um dos trabalhos feitos por ele foi uma cabeça que significava ele depois da explosão que causou sua cegueira.

Além de Hércio, uma das presenças fundamentais no Curso de Espanhol foi Carla. Com 35 anos, ficou cega aos 27, vítima de diabetes. Sua visão foi lentamente indo embora, até ficar totalmente cega. Na época, fazia curso técnico de Ensino Fundamental e estava quase se formando. Hoje, é uma pessoa ativa no seu ambiente escolar e muito bem-humorada. Costuma dizer que nunca vai aprender Espanhol e se dirige a mim sempre com

um “yes, teacher”. Não tem bom desempenho no sistema braille e parecia sentir-se um pouco constrangida nas aulas, quando exigia a escrita em braille. Porém, isso fez com que se interessasse por aprender mais o código. Igualmente é do grupo que participa de várias atividades na escola e gosta mais da tecelagem.

Josiane também faz parte do grupo de pesquisa, tem visão subnormal e não gosta que a tratem como “deficiente”; não cansa de dizer isso. Com 20 anos, está fazendo supletivo de Ensino Fundamental, sendo, portanto, itinerante na Escola Luis Braille. Embora estando na primeira aula do Curso de Espanhol, não foi presença marcante, pois desistiu nas aulas seguintes, fazendo a professora perder o contato com ela.

Esses alunos me ajudaram a construir meu pensamento a respeito de deficientes visuais. Embora alguns tivessem deixado de participar, ou viessem alternadamente, todos contribuíram para a pesquisa.

### **2.1.2. Descrição das aulas**

Por falta de experiência em como lidar com pessoas com deficiência visual, utilizei a primeira aula do Curso de Espanhol para DVs para fazer uma sondagem, durante a qual conversaram em Português e falaram sobre suas necessidades; a maneira como gostariam de estudar; suas ansiedades; o que esperavam das aulas de Espanhol; o que já sabiam nessa língua. Perguntaram se poderiam falar todo o tempo nesse idioma; se havia condições de escreverem pequenos textos na reglete em sala de aula e confirmaram terem ou não escrito algum texto antes.

A partir das informações fornecidas por eles, planejei as aulas para que fossem agradáveis e, ao mesmo tempo, significativas, sempre testando suas atitudes diante de cada

atividade. Por tudo ser incomum fui para a aula levando, não só questionamentos elaborados previamente, mas também deixando fluir perguntas surgidas durante o trabalho. Isso me forneceu ensinamentos importantes, uma vez que nada entendia sobre como ensinar pessoas cegas.

Procurei trabalhar com conteúdos que os envolvessem, mas muitas vezes não fui bem sucedida, pois não podia prever as atitudes deles perante essas atividades. Quando planejei, por exemplo, trabalhar com música e fazê-los copiar cada frase ouvida da fita, fiquei totalmente frustrada, pois ouviam muito bem, porém, não conseguiam copiar rapidamente e a aula tornou-se cansativa e fora dos objetivos propostos: comunicar e gerar interação.

Embora as aulas sempre tivessem o objetivo de gerar interação, diversas vezes não consegui envolvê-los nas atividades como desejava, pelo contrário, eles conseguiam desviar-me do planejamento e utilizar a Língua Portuguesa ao invés da Espanhola.

Vários fatores foram responsáveis por isso, até mesmo a necessidade que os DVs têm de interagir com pessoas videntes e, claro, eu estava ali para ouvi-los. Falarei mais sobre o assunto no decorrer do trabalho.

### **2.1.3. Diários**

O diário foi adaptado do modelo de Moskowitz (1971:213 – cf NICOLAIDES, 1996:68):

(1) o plano de aula que tinha como objetivo analisar se o andamento da aula havia corrido como planejado e também situações não previstas surgiram; (2) a interação professor x aluno pretendia captar como funcionava o relacionamento entre professor e alunos; (3) a aprendizagem visava fazer pequena avaliação quanto ao cumprimento dos objetivos propostos da aula; (4) parte destinada ao aspecto afetivo e que eram registrados os fatos observados relativos à participação, motivação, auto-estima e competição.

A cada término de aula escrevia um parecer abrangendo todos os aspectos relevantes para a análise: afetivos, pedagógicos e lingüísticos.

#### **2.1.4. Entrevistas**

Um dos instrumentos para a análise da pesquisa foram as entrevistas com os alunos a cada término de aula. As perguntas eram feitas oral e coletivamente. Todos sempre participavam ativamente, dando seu parecer necessário, quase sempre favorável ao trabalho que estava sendo realizado.

Não houve um roteiro de perguntas, os assuntos fluíam naturalmente, a fim de não intimidar os alunos. Para eles foi uma experiência muito boa, pois alguém ouvia o que tinham vontade de dizer e levou em consideração suas indagações.

Percebi que, para os alunos com visão subnormal, as entrevistas se tornaram quase uma reclamação, um “choro” diante dos problemas pelos quais passam e de que poucos tomam conhecimento.

Também foram feitas entrevistas individuais, tanto com os alunos que falaram sobre sua vida e sobre como se tornaram deficientes visuais, quanto com as pessoas ligadas a eles e à Escola Luis Braille: a diretora, a psicóloga, a professora de estimulação e a assistente social. Essas entrevistas foram de extrema importância por revelarem não só dados dos alunos, como sobre os alunos DVs.

## 2.2. Análise dos dados

Segundo Allwright & Bailey (cf NICOLAIDES, 1996:72), “a triangulação de dados é uma das condições adotadas por pesquisadores que se utilizam de diferentes instrumentos na análise”. Os dados foram analisados segundo esse método, consistindo em: entrevistas, diários e textos de sala de aula.

Os textos de sala de aula foram comparados aos diários, e as entrevistas deram o fechamento para verificar se realmente aquilo com que trabalhei, deu bons resultados, se objetivo pedagógico coincidiu com o pensamento dos DVs a respeito do que lhes estava oferecendo. Os textos de sala de aula também serviram para identificar os sentidos que foram articulados durante as aulas.

Assim, as aulas foram ministradas e observadas, tornando-se, em meu ponto de vista, a tarefa mais difícil, por ter que ser crítica de mim mesma. Porém, também foi compensadora, quando reflito hoje e posso dizer que passei a entender um pouco a pessoa cega.

### **III CAPÍTULO**

#### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

##### **3.1. A interação entre professor/aluno-DV em sala de aula de Língua Espanhola**

Como já foi mencionado acima, segundo Vygotski, a interação é responsável pelo desenvolvimento das capacidades ainda por amadurecer, armazenadas no indivíduo, mas ainda sem representação definida. O elo simbólico ainda não estabelecido, faltando o signo da interação para que o conhecimento se estabeleça e se acomode. É a potencialidade da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD. Assim sendo, acredito que a função do professor é de despertar essas capacidades já existentes como se fossem embriões prontos a germinar (VYGOTSKI, 1996:113).

A partir desse pensamento foi ministrado o Curso de Língua Espanhola para Deficientes Visuais, procurando construir o texto na sala de aula e observando também que:

a interação pressupõe um tipo de participação dos interlocutores que nem sempre é encontrada em contexto de sala de aula. O contexto de aprendizagem, que é definido pelos participantes na interação, suas relações sociais, os objetos e tarefas a serem realizados e as formas por que essas realizações são encaminhadas é um contexto raras vezes encontrado nas situações quase que monológicas, de ação unilateral do professor, que são típicas do contexto escolar (KEIMAN, 1994:23).

Tendo em vista tratar-se de pessoas cegas, esperava ser muito mais complexa a interação do que com alunos videntes. Então, preocupei-me em constatar se as aulas estavam monótonas e cansativas e, por isso, tive de descobrir as particularidades de cada um: o tempo de que necessitavam para assimilar o trabalho; a ânsia daqueles com mais dificuldades; o desestímulo dos que pensavam não poder aprender.

O convívio e a experiência mostraram que essas preocupações, tão necessárias em uma aula de videntes, também eram importantes para os DVs; mas ainda havia outras: fazê-los interagir de forma a não se sentirem discriminados; permitir que errassem, que acertassem como qualquer outro aluno, pois a necessidade de participar, de compreender, facilita o processo interacional.

Para criar esse processo interacional é necessário que o professor seja um gerenciador e também que tudo seja compartilhado. Para Edward e Mercer (1987:36),

a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula, através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão entre alunos e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula (apud MOITA LOPES, 1996:96).

O exemplo abaixo, além de mostrar uma interação sobre o gerenciamento de uma atividade, a execução de uma tarefa, demonstra que os alunos estão compartilhando significados e desenvolvendo a construção de um conhecimento conjunto.

P: yo voy a dar para ustedes una cinta con	
unas frases em Español y ustedes van a hacer	
diálogos, van a montar los diálogos, ¿cierto? Y	
después van a hablar para mi (+) acá existe um	
(+) tienen que leer y después montar (+) por favor ¿cuál es tu nombre?	
	C: Kátia” lê depois monta”

P: lê depois monta	
	H: por exemplo, eu tenho 1,2,3,4,5, eu tenho
	que montar as minhas 5”
P: no hace falta que tú montes cinco, ¿entiendes?	
	Ag: como é que nós vamos fazer isso”
	C: é ler só e depois montar”
	Ag: ta, mas é que...
	Ad: isso aqui são frases soltas, né, Kátia”
P: tem uma pergunta e uma resposta	
	C: em cada uma”
	E: Kátia, Kátia, cada um monta o seu”
P: não, vocês vão fazer juntos	

Pelo processo interacional, inserirei esse ensino em uma perspectiva vygotiskiana, que coloca a interação entre professor e o aprendiz como central na construção do conhecimento. No caso dos DVs, esta interação parece ser ainda mais curiosa, pois o professor precisa saber o que acontece com o aluno quando ele fica em silêncio, quando ele não observa e parece que não está concentrado na aula, o que eles querem, o que pensam sobre o que é mais importante aprender, como querem aprender e quais suas necessidades prioritárias. Porém, para isso acontecer, deve existir uma rica interação, senão acabamos fazendo discurso autoritário, típico de uma educação tradicional, em que o professor, detentor do saber e da autoridade, fornece conhecimentos a serem apreendidos e memorizados mecanicamente pelos alunos.

Na interação visada,

“o professor tem a função central de construir andaimes (ou o que Bruner chama de *scaffolding*) para o aluno aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo” (apud MOITA LOPES, 1996: 97).

Porém, em uma sala de aula de deficientes visuais, não só o professor tem a função de construir andaimes, como o aluno serve de andaime para o professor, despreparado para

trabalhar com ele. A partir do momento em que o cego indica, mostra-lhe que tal coisa deve ser de tal maneira e não do modo que ele está fazendo, esse cego está servindo de andaime para o professor alcançar seu objetivo.

Sumarizando, podemos dizer que as experiências proprioceptivas<sup>6</sup> são importantes para o desenvolvimento do conhecimento e o cego carece, naturalmente, dessas experiências, precisando, pois, utilizar processos alternativos para compensar essas limitações.

Por outro lado, pela incapacidade de visualizar, o cego tem problemas com a definição de equilíbrio, aquisição de movimentos harmoniosos e postura adequada. Mesmo o cego adulto passa por essas dificuldades na descoberta de seu ambiente, do mundo que o cerca, acarretando problemas de socialização.

A reação auditiva, todavia, também é fator problemático, por que não pode servir-se do observar, tornando a aprendizagem muito mais complexa, pois é mais difícil perceber como o mundo se organiza, se relaciona e interage. Fica, portanto, mais complicado aprender, pois não é possível observar, pelo menos não na dimensão do vidente. Conseqüentemente, torna-se quase impossível imitar o mundo, inclusive o mundo da linguagem.

No próximo item discorrerei sobre as dificuldades que o professor de alunos deficientes visuais enfrenta quando não está preparado para lidar com sua cegueira.

### **3.2. Dificuldades do professor de aluno DVs**

---

<sup>6</sup> Capacidade de receber estímulos originados no interior do próprio organismo.

Inúmeras são as dificuldades que o professor de aluno cego enfrenta em sala de aula. Certamente, não estava preparada para ensinar pessoas cegas. Embora tendo alguns anos de experiência de sala de aula, não havia ainda trabalhado com deficientes visuais e isso me colocou numa situação constrangedora, pois cometi vários equívocos, a grande maioria desnecessários, se tivesse formação para lidar com alunos DVs. O professor não pode levar para a aula de deficientes visuais as mesmas crenças sobre o aprender dos videntes.

Já na primeira aula do Curso, em meu diário consta a seguinte observação, também já citada anteriormente nesta análise:

“... essa experiência me faz pensar que não estou preparada (ainda) para trabalhar com pessoas que necessitam de muito mais do que carinho e atenção, necessitam, sim, de uma metodologia própria, de trabalho, técnicas, recursos etc. especialmente para eles. Não pretendo ser uma especialista nessa área, porém pretendo, pelo menos, estudar mais para não agredi-los com meus ensinamentos para videntes”.

Pela necessidade de acertar, tentei várias atividades até sentir que elas estavam sendo adequadas aos aprendizes, i.é., atividades compreensíveis e significativas para a realidade do mundo deles.

Essa foi uma das maiores dificuldades encontradas como professora de DVs: escolher atividades significativas e de boa aceitação por parte dos alunos. Em vista disso, trabalhei com tarefas diversificadas, algumas delas inapropriadas para uma aula de DVs.

A seguir apresentarei um exemplo das dificuldades que enfrenta um professor de pessoas com necessidades especiais de visão, ao explicar-lhes uma determinada tarefa, quando esses não conseguem compreendê-la por falta da visão (2º aula):

P: hum hum (++) período de asociación (+)	
elegido (++) período com tilde (++) com tilde	
en la “i” período de (++)	

	Ag: tô atrapalhada, professora (+)ah” tô perdida
	aqui (++) período de as...
P: asociación (++)	
	F: período é /L/ no período”
	Ag: tô perdida (+) período de...
P: não (+) período	
	C: de asociación”
P: período	
	C: de asociación é (+) Hércio”
	H: pe-rí-o-do
	C: de asociación”
P: de a-so-ci-a-ción (++) a (+) s	
	F: tem acento”
P: tem no “i” (++) aso (+) agora o ci-a-ción	
	C: a (+) como é que se escreve” com dois esses”
	H: não (+) não (+) pára aí
	C: não tem (+) um esse só (+) a...
P: no existe dos /s/ em Español, ¿cierto, Carla?	
	F: sc, Kátia”
P: não	
	H: como é que é”
P: um /s/ (+) a-s-o	
	C: s-a
P: c-i-a	
	C: ih” carambola (+) me perdi
P: não tem sc	
	Ag: não assim (+) assim oh”
	C: é depois, Hércio
	H: s-o
	C: ta (+) pára aí (+) tô no “o” aqui
P: oh” (+) eu vou ditar (+) vou dizer...	

O exemplo mostra as dificuldades na hora de explicar aos DVs algo como escrever uma determinada palavra com a respectiva letra, sem poder usar o quadro; uma situação de relativo constrangimento, pois o valor prático e também simbólico de um quadro é de extrema relevância. Valor prático, pois o professor se faz entender melhor escrevendo suas

explicações. Valor simbólico, por que, em nossa cultura, lembramos sempre do professor com um giz, escrevendo ao quadro.

Numa sala de aula de DVs, o professor tradicional – quadro e giz – que de alguma forma é esquecida, desaparece totalmente. Quando necessitei escrever para me fazer entender, meu sentimento foi de frustração, pois, no decorrer da aula, as dificuldades pareciam avolumar-se sem conseguir solucioná-las.

Esse fato mostra que a aula de alunos DVs, em muitos aspectos, deve ser elaborada e planejada de maneira diferente da dos videntes, não por discriminá-los, mas, sim, para poderem desfrutar de uma aula que leve em consideração as diferenças de grupo e individuais, ou seja, uma aula apropriada a sua limitação. Do contrário, podem sentir-se desprezados por não conseguirem entender um professor cujo planejamento destina-se a videntes.

O professor deve ter todo o interesse de não subtrair oportunidades de aprendizagem dos deficientes visuais, pois cada aprendiz assimila diferentemente. Portanto, os educandos vão considerar os alunos como indivíduos, necessitando de atividades e interações diversificadas, uma vez que “vêm” o mundo de maneira diferenciada.

A vinheta abaixo mostra o acontecido em uma aula servindo igualmente para evidenciar que o professor e alunos utilizam códigos diferentes para se comunicarem:

P: por que tu vais escolher ou 6 meses ou 12	
meses para tu te associares (+) então, tu vais	
ter que fazer uma marquilha dentro do	
parênteses (++) entendeste” (+) podes fazer	
um pontinho (+) não podes”	
	A: han (+) fazer um abrir e fechar parênteses
	depois bota 6 meses (+) é”
	E: não (+) não
P: ¿como se hace eso en braille?	

	A: Kátia (+) escreve isso por extenso (+) é
	Melhor
	E: é outro jeito (+) não é assim”
	C: o que”
	A: abrir parênteses aqui”
	E: do jeito que a Kátia quer
	C: ué (+) escrever por extenso (+) né, Edna”
	E: não (+) não
	C: abrir parênteses
	E: só que não dá pra gente abrir e fechar
	braille
	parênteses e depois marcar no meio (+) em
	não dá
	C: ah não (+) não dá
	F: ah” é abrir e fechar”
	C: é
	E: tu vais ter que abrir parênteses, marcar o
	que tu quiseres e depois fechar parênteses
	(+)
	não tem
	C: ah é” (+) carambola (+) tu viste como eu
	tô
	boa”
	A: não é”
	C: Kátia de Deus”
P: entonces hagan (+) no ubiquen nada (+) hagan 6 meses o 12 meses	

Iniciei meus estudos sobre deficientes visuais não há muito tempo. Pouco a pouco fui tomando consciência das diferenças entre o modo de aprender dos DVs e videntes e a maneira de ensiná-los. Percebi a tendência em pautar seu comportamento por aquele das aulas para videntes. Hoje tenho clara consciência dessa diferença.

Porém, o exemplo acima indica que, enquanto “experimentava” atividades de interação em sala de aula, foram negligenciados direitos dos deficientes visuais, por trabalhar com exercícios para videntes. Portanto, há necessidade de o professor estar inserido em seu mundo, pois só assim entenderá quando as suas ações e decisões são

inadequadas. Por exemplo, não existem parênteses em braille, mas símbolos que evidenciam o mesmo significado.

O fato de, até esse momento, não conhecer o código braille, provocou situações desagradáveis, tornando-se difícil dar a aula planejada (certamente para videntes) e fazê-los entender a atividade proposta.

Segue outro exemplo semelhante, mostrando a diferença de código do professor e dos alunos, evidenciando a discriminação que sofrem.

P: ¿de dónde vienen ustedes? Venimos de Guatemala	
	A: é ustedes
P: ah” sim (+) o plural é ustedes com “es” no final (+) ¿de dónde vienen ustedes? Não esqueçam que tem que escrever com interrogação no início e no final”	
	A: ah” é isso aí (+) eu não sabia
	C: a do início é pra cima”
P: a do início é de cabeça para baixo	
	A: como”
P: a interrogação do início é de cabeça para baixo	
	A: não liga pra isso que não vale pra nós
P: se eu quiser a interrogação do braille virada (+) muda (+) fica alguma letra”	
	A: fica a letra “e”
P: então não dá	
	A: é por isso que eu disse (+)

Os exemplos demonstram, também, a ansiedade em querer acertar e a dificuldade de encontrar um ponto de equilíbrio entre o meu ensinar e o aprender dos alunos.

Ausubel afirma que,

“aquilo que o aluno sabe como ponto de partida para realizar sua aprendizagem significativa; a organização hierárquica do conteúdo a ser ensinado; a clareza de que, para a aprendizagem ser significativamente elaborada pelo aluno, era necessário encontrar o caminho (apud MASINI, 1994: 34)”.

Foram analisadas aqui algumas das dificuldades do professor de deficientes visuais num contexto específico de sala de aula, quando o ministrante não tem habilidade apropriada para lidar com a limitação. Isso salienta a necessidade, cada vez maior, de haver professores especializados para os variados tipos de alunos, especialmente, quando tão diferentes: videntes *vs* não-videntes, exigindo, para cada grupo, técnicas/métodos adequados e respeito às maneiras peculiares de construir conhecimento.

A seguir darei continuidade à análise das reações dos alunos ao comportamento do professor preparado apenas para pessoas que enxergam.

### **3.3. O discurso discriminatório do professor**

“Pela linguagem somos obrigados a nos dizer, a nos identificar” (LAGAZZI, 1988:23). Palavras amedrontadoras, pois o fato de “nos dizer” quando falamos e de muitas pessoas poderem “nos descobrir”, deixa-nos com perda grande de domínio diante dos próprios “erros”. Esse foi um dos fatos analisados nessa pesquisa, em que a professora não teve a intenção, porém, discriminou seus alunos com linguagem típica para videntes.

A primeira aula foi sondagem, utilizando-se todo o tempo para fazer perguntas de ordem prática e técnica para os alunos, a fim de saber como gostariam de trabalhar, de ter o curso desenvolvido, e a melhor maneira de dar aulas etc. o diálogo foi de grande proveito, tanto para a professora, com para os alunos, em um trabalho de negociação próprio de uma sala de aula do ponto de vista interacional.

O exemplo seguinte mostra a inexperiência diante da realidade dos alunos e o discurso discriminatório feito numa tentativa de acertar (1ª aula):

P: nunca trabalhei mesmo na sala de aula (+) dou aulas há anos (+) nunca (+) não sei como é que funciona ainda a coisa (+) então eu queria fazer o máximo para (+) para não deixar ninguém de fora (+) para não (+) para ninguém perder tempo (+) para ninguém perder aprendizagem (+) entendem” (+) para todo mundo conseguir trabalhar no mesmo nível de todo mundo (+) estão me entendendo” (+) por exemplo (+) a gente precisa ter muito cuidado (+) eu por exemplo preciso ter muito cuidado para não (+) para não agredir ninguém (+) às vezes a gente agride sem perceber (+) né” (+) com uma atividade que não é para vocês (+) alguma coisa que eu estou acostumada a dar na universidade e resolvo trazer aqui (+) não posso (+) então eu queria que vocês fossem comigo o mais sinceros (+) mais sinceros que vocês podem (+) que vocês me dissessem o que vocês não gostam (+) o que vocês gostam (+) como vocês gostam de trabalhar (+) eu não sei como é que vocês copiam (+) vocês gostam de copiar as coisas” (+) não (+) no reglete (+) por exemplo (+)

Esse exemplo nos mostra que,

A negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles. Esse conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula, através de um processo que envolve controle, negociação e falhas na compreensão entre alunos e professor, até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula (MOITA LOPES, 1996: 96).

Embora a intenção tivesse sido a de situar a aula, averiguar as necessidades dos alunos, seus anseios, suas preocupações diante de um professor vidente do qual não sabiam o que esperar, o discurso foi discriminatório. Pelas reações dos alunos, vistas no decorrer dessa pesquisa, pudemos constatar o quanto se sentiram discriminados pelas falas da professora ao tentar fazer uma negociação necessária para o bom desenvolvimento da aula, porém, inútil na visão do DV, pois para ele tudo é basicamente simples, quando se tem vontade de aprender. Observa-se isso quando respondem rapidamente: “mas essa prática tu vais adquirir”.

Outro exemplo de falas discriminatórias está na vinheta que segue (1ª aula):

P: por que a gente (+) por exemplo (+) a gente já teve em festas juntos (+) já teve né” (+) muita coisa (+) mas a aula (+) dentro da sala de aula é diferente (+) né”

A professora não percebe o quanto está lidando com eles diferentemente dos videntes e continua salientando sua posição em relação a isso. Uma outra maneira de explicar a razão pela qual tomou ta atitude é a inexperiência. Um professor entendido nesse assunto não trabalharia desse modo em sua aula com deficientes visuais, pois, pode acarretar situações desagradáveis. Igualmente, os alunos parecem sempre justificar a maneira como são tratados, evidenciando aqui o conceito de conhecimento visto por Moita Lopes (1996:95): “o conhecimento é um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática da sala de aula, ou seja, compartilha-se aqui da idéia de que o conhecimento é uma construção social”.

Ao ler o diário da professora, constatamos que ela logo percebe a diferença feita entre seus alunos DVs e videntes:

“... a princípio me envergonhei de ouvir minha própria voz e estar no comando; receei fazer discurso de ditador, mas creio que escorreguei algumas vezes”.

Na próxima vinheta há outro exemplo de discurso discriminatório, demonstrando a falta de manejo de classe de DVs (1ªaula):

P: então eu gostaria de não (+) por exemplo (+) eu digo sempre isso, que a gente pecou muito com o Ignácio (+) né” (+) o Ignácio teve que se sujeitar a tanta coisa e calado né” (+) hoje eu estava conversando com ele e ele ainda disse (+) é (+) a gente não reclama que é para não se incomodar (+) digo (+) mas deverias ter reclamado que é para as pessoas mudarem (+) vocês vejam que ele ganhou de formatura uma caneta (+) quer dizer (+) isso foi falta de cuidado (+) poderiam ter pensado...

No momento das falas, as palavras pareciam adequadas; porém, ao analisarmos o contexto, percebemos ser piegas e desnecessário o sentimento da professora a respeito do aluno ter recebido de presente uma caneta e não poder usá-la. Não é desse modo que se faz educação.

Em relação a esse sentimento, a professora diz o seguinte em seu diário:

“Quando percebi que os discriminei com palavras, senti-me frustrada. Vou passar a cuidar de aspectos que não pareciam tão importantes no início... preciso perder o medo de agredi-los com palavras”.

A partir desse sentimento a professora passou a se monitorar. Tentou aprender como lidar com diferentes situações e não discriminar, ainda que verbalmente, as pessoas nelas envolvidas.

### 3.4. Reação diante da discriminação

Um dos pontos mais complexos numa aula de DV é a escolha de atividades a serem desenvolvidas. No caso específico, esta escolha foi feita pela professora, acreditando que tais atividades seriam do agrado dos alunos e poderiam ser realizadas normalmente. Porém, nem sempre isso ocorreu, nem foi sempre fácil encontrar exercícios adequados para trabalhar com pessoas cegas.

Várias foram as situações difíceis pelas quais os alunos passaram para entender as atividades propostas. Segue um exemplo de como se torna complexa uma aula, quando as atividades não são adequadas para deficientes visuais.

A professora leu um diálogo e pediu que dois alunos o relessem depois dela. Esses alunos são totalmente cegos e a leitura em par torna-se difícil para eles, pois necessitam de muita atenção para saber onde iniciam e onde terminam os turnos (3ª aula).

P: vamos a ver, Ademar y Edna (+) (+) Ademar vai começar e Edna segundo	
	E: bom (+) vamos lá
	Ad: em el pátio de um colégio
P: colégio (+) ahora tu dices la primera frase	

	Ad: deu”
P: si	
	Ad: ¡Hola! Sos nuevo em el colégio, ¿no?
	E: si (+) acabo de llegar
P: Ademar, ¿y tu?	
	Ad: y, ¿cómo te llamas?
P: ¿te llamás?	
	Ad: te llamás?
	E: Se (+) Sebastian, ¿y vos?
P: ¿y vos?	
	E: pois é (+) aqui não tem o (+) deveria ter o ponto de interrogação”
P: é (+) deveria	
	Ad: agora eu respondo”
P: si	
	Ad: me llamo Martins
P: Martín	
	Ad: Martín (+) me llamo Martín
P: continua (+) é na mesma frase	
	Ad: ah” (+) me llamo Martín (+) de dónde....
P: ¿de donde...?	
	Ad: ¿de donde vienes?
P: ¿de donde venís?	

No diário da professora do dia 01.04.1996., consta a seguinte observação:

“... os alunos demoraram muito para fazer esse exercício... a demora se deu mais com os DVs totalmente cegos, pois tinham de procurar as tiras que eu dei em braille para fazerem o diálogo... os alunos com visão subnormal também demoraram, porém, menos que os outros”.

Esse exercício que, para alunos videntes seria muito comum, torna-se complicado e, por que não dizer, às vezes constrangedor, pois o alunos DV perde a linha de raciocínio tentando encontrar o texto, principalmente aqueles que não estão acostumados a ler em braille. Nesse sistema o aluno “lê com os dedos” e, quando termina uma frase ele deve

procurar a outra, situada sempre mais abaixo da linha de cima do que na “escrita comum”, (escrita comum: expressão usada pelos DVs para distinguir a escrita dos videntes). Isso faz com que o aluno pouco habituado a esse sistema, perca-se e interrompa o fluxo da leitura, tornando a atividade penosa e deixando-o inseguro.

A professora, em seu diário do dia 25.03.96, relata o seguinte:

“... foi interessante observar como se comportam diante de tal atividade: eles (os 3 alunos que lêem em braille), obviamente tocavam nas tiras; quando achavam a resposta, colocavam-na de um lado para não se perderem. Parecem muito ágeis no que fazem, firmes no que dizem e querem”.

Comprovando essa teoria, percebemos que, muitas vezes o aluno DV tem vontade de abandonar o exercício e faz várias pausas desnecessárias, possivelmente para demonstrar sua insatisfação. O exemplo que segue também mostra essa dificuldade (3ª aula, página 15):

P: ahora vamos a ver (+) Carla	
	C: Kátia (+) não faz isso comigo (+) eu vou ler (+) mas já sabe (+) né” (+) para não dizer que eu não estou me esforçando
	AD: ninguém nasceu sabendo
	C: en el patio de un colegio
P: muy bien (+) muy bien (+) muy bien	
	C: vamos ver agora (+) ¡holas!
P: ¡Hola!	
	C: é (+) não (+) tem mais aqui
P: não (+) tem um ponto de exclamação	
	C: ah” ta” (+) ¡hola! (+) sos... ta apagado aqui no meu...
P: é um “n”	
	C: sos (+) sos
	Ag: é um “n” ((a aluna que fala tem visão subnormal))
	C: nuevo (+) sos nuevo en... es
P: estava certo “en”	
	C: en el (+) eu me perco nas linhas (+) tu

	acredita, Kátia”
--	------------------

Pôde-se observar nas entrevistas feitas com os alunos, posteriormente, que os não acostumados a usar o sistema Braille, não gostam de atividades em que têm que ler e escrever. Para eles são mais interessantes aquelas atividades em que se trabalha a oralidade.

A aluna Carla, quando convidada a participar da segunda etapa do curso, não aceitou e argumentou dizendo que ainda não se encontrava firme no sistema Braille para fazer exercícios em que tinha que copiar. De fato, Carla não participou mais das aulas.

Mas quando o exercício é apropriado para DVs, a reação é outra. No caso abaixo, a professora decidiu trabalhar com vídeo (atividade sugerida por eles) e o assunto era a cultura da Guatemala. Para que pudessem situar-se melhor quanto à Geografia, levou o mapa da América Central junto com o da América do Sul, salientando a Guatemala e o Brasil, por uma linha colada em torno do local estudado. Os alunos puderam manuseá-lo e sentir, pelo tato, onde fica a Guatemala ou, até mesmo, recordar, para aqueles que um dia enxergaram, onde se localiza o Brasil e países vizinhos. Essa atividade foi de grande importância pois, enfim, conseguiam fazer totalmente parte da aula, mesmo que a língua não fosse cobrada com tanta rigidez (8º aula).

P: o que que acharam da aula de hoje”	
	Ig: ótima (+) ótima (+) muito boa
	F: muito boa (+) gostei
P: gostaram”	
	Ad: só mais uma perguntinha (+) esse material escrito a gente pode levar”

Constatou-se, nas entrevistas feitas com os alunos, que aquela fora uma das atividades mais importantes para eles. Um dos alunos relatou sentir-se muito feliz pois, em

seu tempo de colégio, antes de ficar cego, a matéria que mais gostava era Geografia e assim pôde recordar coisas que havia estudado no passado (8ª aula):

Hc: eu gostava muito dessa matéria (+) de Geografia (+) por isso é que eu não esqueço nunca....
---

Esses exemplos confirmam o pensamento da mestranda ao relatar no dia 18.03.96. a primeira aula:

“... essa experiência me fez pensar que não estou preparada (ainda) para trabalhar com pessoas que necessitam de muito mais que carinho e atenção; necessitam, sim, de metodologia própria de trabalho, de técnicas e recursos, especialmente preparados para eles”.

Deficientes visuais ou videntes, os alunos em geral têm maneiras peculiares de aceitar ou não a proposta do professor. Porém, o DV é especial. Por não possuir a visão, deve suprir essa falta com outros sentidos. A diferença deve ser tratada, não com discriminação, mas com respeito. Por isso, o professor de alunos DVs tem o dever de lançar mão de sua sabedoria e planejar aulas especificamente para DVs, para deles não subtrair o direito de aprendizado igual ao dos colegas videntes, apenas processado de outra forma e os insumos apresentados por outros métodos.

O citado acima mostra que a reação dos alunos DVs à ação pedagógica docente está diretamente relacionada ao planejamento do professor à maneira de ele “enxergar” sua aula e de desenvolvê-la. Eles serão receptivos se a aula for dirigida, especificamente, a eles; logo, o professor somente conseguirá atingir seus objetivos se as atividades planejadas forem apropriadas para deficientes visuais.

O comportamento do professor em sala de aula é um dos fatores cruciais para o desenvolvimento de uma boa interação. Uma atitude autoritária pode ser um fator inibidor

no processo interativo, segundo Nicolaides (1996:110), e essa inibição pode tornar-se ainda maior quando falamos de pessoas cegas.

Os estudos feitos sobre interação em sala de aula mostram que o professor ainda é o detentor do poder, o dominador do conhecimento e dono da construção do texto. Bolognini (1991), afirma sobre isso que, “os eventos de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é eqüitativo, como consequência da própria divisão de trabalho na sociedade” (apud NICOLAIDES, 1996:111).

Essa assimetria se dá também em uma sala de aula de alunos DVs, na hora em que o professor não percebe estar discriminando seu aluno com falas para videntes. O aluno cego, embora não gostando da atitude do professor, reage com tranquilidade às falas, porém, não deixa de intervir na tentativa de modificar esse comportamento.

Na vinheta seguinte veremos como o aluno DV reage a tal discurso (1ª aula):

E: Kátia (+) tu disseste uma frase assim :: tem algumas coisas lá na universidade, que eu não posso trazer para cá (+) eu queria assim (+) oh” pelo menos eu (+) em particular (+) to falando por mim (+) que tu trouxesse (+) assim (+) o máximo que tu pudesse (+) que não (+) o que não der do jeito que tu fazes lá na universidade dá de outro jeito .... e não falta jeito pras cosas...
--

Verifica-se que a aluna imediatamente demonstrou sua insatisfação diante da situação em que se sentiu discriminada e, percebe-se também, que os alunos DVs tentam “ensinar” as pessoas a lidar com eles, provando o significado da ânsia de participação dos DVs nas camadas sociais, as quais não têm penetração, ou seja, eles gostariam que os outros, ditos “normais” aprendessem a entendê-los e a lidar com suas limitações.

Embora muitos DVs admitam que têm limitações, alguns não aceitam a discriminação; entretanto, posicionam-se de maneira cautelosa. Quando a professora falou

da caneta que Ignácio ganhou de presente em sua formatura e posicionou-se enfaticamente diante do fato, os alunos reagiram desta forma (1º aula):

E: até ali (+) sabe por quê”
F: esse é o problema (+) eu também não sou de reclamar muito
E: por que ele assina o nome dele à tinta (+) não (+) até que nem (+) eu já tenho ganhado também caneta (+) não sei a Carla...
C: não (+) eu nunca ganhei (+) mas às vezes sou obrigada a assinar...
E: não (+) mas de repente não é, Kátia
C: a gente já está tão acostumado, Kátia (+) é que tu ainda não pegaste a prática conosco
E: não é aquela utilidade assim total, mas (+) dizer assim (+) olha vou guardar por que não me serve para nada (+) não
C: não (+) numa hora de aperto a gente vende...

Chauí (1988) propõe que se reflita a respeito do eu é ver e define da seguinte maneira:

“Dos cinco sentidos, somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento. Cita trechos de Aristóteles e Santo Agostinho, onde aparece o privilégio da visão sobre os demais sentidos para a obtenção do conhecimento. Assim, não dizemos “ouve como brilha”, “cheira como resplandece”, “saboreia como reluz”, “apalpa como cintila”. No entanto, podemos dizer que todas essas coisas se vêem. Por isso, não só dizemos “vê como isso brilha” – pois só os olhos podem sentir – mas também “vê como isso soa, vê como cheira, vê como sabe bem, vê como é duro” (apud MASINI, 1994:77).

Esse “vê como isso soa, vê como cheira, vê como sabe bem, vê como é duro”, nos remete a uma estrutura profunda: a necessidade do cego interagir como pessoa de sensibilidade aguçada, que percebe todas essas coisas de forma diferente das outras. E esse “enxergar” faz com que ele consiga participar do meio dos videntes como se fosse um deles, pois o DV “enxerga” com o tato, com o olfato, com o paladar e com a audição. Dessa maneira compreende o mundo em que vive e desenvolve a percepção. Por isso, quando Edna diz que a caneta ganha por Ignácio poderá servir para alguma coisa, na realidade ela quer dizer que ele pode ser inserido numa sociedade ignorante sobre sua limitação, mas,

como não quer ser discriminado, deverá usar a caneta, já que o vidente não se ocupará em conhecer seu mundo.

### 3.5. A tomada de turnos em sala de aula de LE de DVs

Segundo Marcuschi (1991:17), “toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados”.

No curso de Espanhol para Deficientes Visuais, não foram estabelecidos critérios para a tomada de turnos, nem regras para que o sistema funcionasse. Deixou-se à iniciativa dos alunos a organização das falas e com isso podemos constatar dados significativos para a análise. A sala de aula para DVs pode ser enquadrada naquilo expresso pelo mesmo autor e que já dissemos em capítulo anterior:

“considerando a universalidade empírica da regra “fala um por vez” e algumas técnicas para a sua operação, S/S/J (1994) sugeriram um sistema válido para interações espontâneas, informais, causais, sem hierarquia de falantes, que é a um só tempo livre de contexto e mantém extraordinária sensibilidade contextual” (MARCUSCH, 1991:17).

Isso é válido também para os DVs, que falam um de cada vez. Observa-se nas aulas transcritas, que raras vezes os alunos fazem falas simultâneas, como no exemplo que segue (5ª aula):

Mg: sabe do que que eu gosto”
C: han”
Mg: de Francês (+) eu estudei bastante
C: eu gosto de Inglês
Mg: Inglês não (+) só de Francês
H: Carla (+) te vira aí
F: quantas trouxeste”
C: mas eu to sem reglete”
Mg: me dá uma Francisco (+) me dá aqui (+) me dá aqui que eu copio
C: consegui uma reglete
Mg: o Ignácio foi buscar uma reglete (+) eu vou copiar para o Hércio...

“A assimetria tem sido notada em muitos estudos que abordam o tema interação de sala de aula. Parece-nos que mesmo quando se pretende uma abordagem comunicativa, o professor é quem decide o tipo de insumo exposto ao aluno. Dele é esperado que participe das atividades propostas pelo professor e, algumas vezes, até lhe é permitido participar da escolha de como realizar tais atividades. No entanto, quem decide o gerenciamento da aula é sempre o professor” (NICOLAIDES, 1996:112).

Mesmo sendo essa atitude docente uma constante na cultura de sala de aula, tentou-se fazer com que isso não ocorresse na sala de aula de DV, pelo menos, com frequência. Percebeu-se, muitas vezes, quando o aluno decidia pegar o turno e contar uma história relativamente longa, o professor não encontrava maneira de intervir. Porém, como todos os assuntos eram interessantes para a pesquisa, principalmente quando se tratava de alguma coisa relativa à cegueira, quando nunca eram interrompidos, mesmo que as falas fossem longas. No exemplo que segue, a professora conversava sobre ter boa memória e dizia não conseguir lembrar de fatos ou lugares em que viveu quando tinha 9 anos, na cidade de Santa Vitória do Palmar-RS. Hoje, voltando lá, percebeu que algumas poucas coisas ainda permaneciam em sua memória. Esse assunto deu margem a longas falas importantes para esse trabalho (8ª aula):

Hc: nos meus sonhos eu sempre estou enxergando (+) ainda tu vês (+) faz 17 anos que perdi a visão e eu (+) esta noite tive um sonho muito ruim (+) ainda contei pra ((inaudível)) que é minha esposa (+) eu sonhei com o tio dela (+) e era num prédio (+) era num edifício alto assim e ele tinha se despencado lá de cima (+) esse tio dela hoje mora em São Paulo e eu disse pra ela (+) olha não é querendo te assustar (+) mas eu tive um sonho muito ruim com o teu tio
---

P: e ele trabalha com isso?”
------------------------------

Hc: não (+) ele é aposentado (+) mas ele ta morando com os filhos (+) eles moram lá em São Paulo (+) eu disse pra ela (+) olha eu vi direitinho o teu tio caindo lá em baixo e vi mesmo (+) eu tinha a visão nítida dela assim com a barriga aberta (+) com as vísceras de fora (+) nós estávamos na sala sentados (+) e eu enxergava a minha televisão (+) eu não conheci ela (+) mas imagino (+) no tocar eu sei (+) eu sei a cor das coisas (+) então eu faço a minha imaginação conforme me dizem que é a cor da coisa (+) então eu (+) é como se eu tivesse enxergando aquela televisão (+) no meu sonho ela apareceu com a imagem (+) dando no Jornal Nacional ...
--

Nessa vinheta, além do aluno estar contando uma história significativa para ele, fornece informações sobre a vida e as percepções dos DVs, que contribuem para o conhecimento sobre como as certas coisas ocorrem na vida de um cego. O sonho do DV é algo que nos deixa curiosos, pois, como pode sonhar se ele não enxerga? Seu sonho tem cores? Tem forma? O DV “enxerga” pelo tato. Hércio sonha com formas, por que um dia enxergou. Lembra de “sua televisão”. Portanto não sabe mais como é o aparelho de TV novo, apenas conhece o seu formato. No entanto, como seria o cego que nunca enxergou?

Para o DV, o silêncio é algo amedrontador. A Psicóloga da Escola, Dr<sup>a</sup> Rosana da Silva, ao ser entrevistada, abordou o tema da seguinte maneira: “ao DV deve ser dito tudo que está acontecendo para não lhe causar pavor. Não só o barulho causa-lhes pavor, mas também o silêncio, pois desenvolve insegurança, tornando tudo mais complexo”.

Então, um DV, de maneira geral, quando percebe que alguém terminou de falar, imediatamente pega o turno, por que essa ação lhe dá a certeza de que não está só.

“Para Bolognini, no discurso natural entre falantes a tomada de turno é simétrica, ou seja, cada participante tem a liberdade de tomar o turno quando achar necessário. Na sala de aula, no entanto, quem decide a tomada de turnos, na maioria dos casos, é o professor. Mesmo o aluno tendo liberdade para participar da aula, o professor é quem determina se o aluno irá fazê-lo ou não e em que momento”, Nicolaides (1996:112).

A tomada de turnos foi uma das primeiras observações que a professora fez desde que começou a trabalhar com os alunos DVs. Pode-se constatar isso em seu diário do dia 18.03.96., que diz o seguinte:

*“... os DVs ficam calados esperando que eu diga alguma coisa para depois falarem. Isso é surpreendente!”.*

Nessa caso, a pesquisadora salienta que os DVs não interrompem o professor enquanto esse estiver falando, só falam quando são nomeados. A professora, inúmeras

vezes esforçou-se para que os alunos não se sentissem acanhadas em pegar o turno. Tentou criar em sala de aula um ambiente propício para a interação. Apesar do perigo da unilateralidade na designação dos turnos, conforme alerta Marcuschi, a professora muitas vezes elegeu as pessoas para falarem. No entanto, eles não ficavam ansiosamente esperando a sua vez (designação) e facilmente tomavam o turno entre si quando interagindo com colegas, pois “... uma conversação não é um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos. Ela é organizada por estratégias de formação e coordenação. O problema, no entanto, é a natureza do funcionamento desta coordenação, que se dá cooperativamente e não por decisão unilateral” (MARCUSCHI, 1991:75).

Para concluir, então, pode-se dizer que há uma educada espera para a designação da pegada de turno, embora se possa perceber que pegam o turno pelo vazio do silêncio. Pode-se dizer que é fácil estabelecer interação numa sala de aula de DVs, ainda que, muitas vezes, enverede para assuntos não agendados.

## **V CAPÍTULO**

### **DIFERENTES REALIDADES DO DV**

#### **4.1. A Escola Luís Braille de Pelotas-RS**

A criação de uma instituição voltada para o deficiente visual na cidade de Pelotas-RS, foi idealizada, em 1946, pelo Dr Guilherme Echenique Filho e realizada pelo Dr Rubens Oliveira Martins, ambos presidentes da Biblioteca Pública Pelotense, sob a liderança da Prof<sup>a</sup> Elisa Alves da Fonseca, então diretora da mesma entidade. Mas só em 10 de junho de 1952, com o apoio da comunidade pelotense, foi fundada a Escola Luís Braille, que funcionou, a princípio, no Departamento da Biblioteca Pública Pelotense, sob a liderança da Prof<sup>a</sup> Elisa Alves da Fonseca, então diretora da mesma entidade. A direção da escola esteve nas mãos da Prof<sup>a</sup> Lory Huber, também deficiente visual, convidada, naquela ocasião, para ocupar aquele cargo e que o ocupou por 28 anos.

Desde a aprovação dos atuais estatutos, por determinação de ordem superior, essa escola passou a chamar-se Escola de 1º Grau Incompleto Luís Braille.

A escola conta com uma entidade mantenedora, denominada Escola Luís Braille, uma sociedade civil, de fins assistenciais, composta por uma diretoria que, juntamente com a diretora, dirigem a escola. A sociedade se mantém com recursos advindos de convênios, doações espontâneas, contribuição de sócios, sendo a principal fonte de recursos a Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS).

Segundo informações da diretoria, a Escola Luís Braille tem como objetivo proporcionar às crianças portadoras de deficiência visual atendimento psicofísico e sociopedagógico, que venha garantir o seu desenvolvimento global, pela estimulação dos sentidos remanescentes, estimulação psicomotora, cognitiva, social e emocional, visando a promover maior independência pessoal e social em seu meio ambiente.

A escola é particular e totalmente gratuita. Em regime de externato (dois turnos) presta atendimento específico a deficientes visuais (cegos e visão subnormal), em geral, provenientes de família de baixa renda ou totalmente carentes, com os serviços: oftalmológicos, psicológico, intervenção precoce, pré-escola, ensino regular de 1ª a 4ª série, reforço pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática a DVs que estudam em outras escolas (chamado ensino itinerante), Sistema Braille para cegos, escrita ampliada para as pessoas com visão subnormal, orientação e mobilidade para cegos, coral para pessoas adultas com necessidades especiais de visão, Educação Física, datilografia, Atividade da Vida Diária (AVD), treinamento em fiação e tecelagem e iniciação musical.

Conta com 50 alunos, dos quais 26 são totalmente cegos e 24 têm visão subnormal. Alguns alunos são de Pelotas e outros vêm de Capão do Leão e São Lourenço do Sul. Desses alunos 11 têm múltiplas deficiências, i.é., além de cegos, têm mais uma deficiência, pelo menos; 5 fazem intervenção precoce, são estimulados desde cedo a enxergar; 9 estão na pré-escola; 11 fazem parte do ensino itinerante e os outros estão distribuídos nas várias atividades da escola. A idade dos alunos varia entre 18 a 50 anos. Consta em arquivos que, dos alunos que já passaram pela escola, somente 7 estão no mercado de trabalho de Pelotas.

A atual diretora da Escola Luís Braille, Profª Bernadete de Andrade Surniche, trabalha desde 1987 com DVs, porém desde pequena aprendeu a lidar com eles, pois sua mãe fazia parte do quadro de funcionários e a levava consigo. A partir daí surgiu seu

interesse em estudar sobre deficientes visuais. Então, fez curso de Especialização na área, em Rio Grande-RS. Com ela fizeram o curso mais duas professoras da escola, que, assim, conta com 3 professoras capacitadas a trabalhar com DVs.

A escola recebe R\$2.600,00 repassados da Secretaria da Educação para a Secretaria do Trabalho, só então chegando à Escola Luís Braille. Para os alunos terem um pouco mais de conforto, a diretora e seus funcionários, seguidamente, fazem campanhas e convidam a comunidade a participar, sempre com resultados satisfatórios.

A realidade dessa escola e de muitas outras espalhadas pelo Brasil é a grande precariedade de recursos humanos, pois conta, somente, com a boa vontade das pessoas relacionadas aos deficientes visuais. Entretanto, os professores que dedicam suas vidas a essa causa estão desestimulados. Não têm incentivo para desenvolver seu trabalho. Embora existindo hoje uma tecnologia específica para DV, os professores sentem-se impotentes diante das dificuldades, pois, de que adianta essa tecnologia se não podem possuí-la?

Há programas de computador específico para DVs, além de computador de bolso com teclado pequeno e fones de ouvido, para armazenar as informações, que permitem uma maior autonomia do cego. Entretanto, como adquirir um recurso deste porte, sendo que seu valor impede que uma pessoa cega, sem grandes recursos financeiros, o adquira?

## 4.2. A questão da criança DV

Segundo entrevistas com professores da Escola Luís Braille, a questão da criança cega é delicada, porém de solução relativamente fácil, quando há uma real preocupação com elas.

A história nos diz que o ser humano é dado a preconceitos, a discriminações, freqüentemente age de maneira pré-concebida. A criança cega está subordinada a tais preconceitos, portanto, predestinada a um futuro de exclusões.

Essa é uma das dificuldades pela qual passam os professores da Escola Luís Braille de Pelotas, RS: as pessoas não se importam com a questão da criança cega, assim elas ficam totalmente à margem da sociedade. Seus familiares não se importam em ajudar os professores a orientá-los como devem caminhar, brincar, locomover-se dentro de casa, na escola, nas ruas. O professor tem de fazer esse trabalho sozinho, quando deveria ser em parceria com as pessoas da família.

Há pais que levam seu filho para a escola depois de muitos anos de inércia, após não saberem mais o que fazer com essa criança que não entende as pessoas em sua volta, não sabe brincar, não sabe conviver com outras pessoas, não é autônoma. Somente depois de um longo tempo de espera, inclusive perdendo sua fase de fácil aprendizagem, os pais percebem que não deveriam ter deixado seu filho isolado do mundo por receio de não conseguir sobreviver diante das dificuldades. Depois de sofrerem sozinhos, pois não conseguem resolver problemas pedagógicos, procuram à Escola Luis Braille. Lá essa criança interage com os colegas, aprende a brincar, ouve histórias, aprende a locomover-se, a fazer tarefas do dia-a-dia. Na escola a criança aprende o que deveria saber ao chegar.

Por alguma razão específica pais de filhos DVs não contam histórias a seus filhos, não brincam, não lhes ensinam aspectos importantes da vida cotidiana, que facilitaria em muito seu processo de independização. Essa realidade é percebida também fora do lar, pois vemos a sociedade seguir os mesmos passos, deixando, assim, o cego à mercê de suas limitações.

### **4.3. Depoimento da professora-pesquisadora**

A professora-pesquisadora iniciou seus estudos a respeito da pessoa cega, influenciada pela coordenadora do Curso de Letras da UCPel, Pelotas,RS, pelo fato de haver um aluno cego por vias de concluir sua Licenciatura em Português/Espanhol. Embora sendo um aluno aplicado e, até então, ter chegado onde chegou por mérito seu, no se entender, dar aula da Língua Espanhola seria diferente. Sabia que um professor de línguas deve ter outras competências além de ser educador: necessita mostrar-se equilibrado, desinibido para manter o bom andamento da aula; ser dinâmico, competente, fluente e conseguir a empatia necessária para que o aprendizado de seu aluno chegue o mais perto possível da aquisição natural. Pois bem, a pesquisadora preocupava-se com o aluno cego e temia que ele tivesse mais dificuldade do que as pessoas videntes para desempenhar essa função.

Assim, aceitou o desafio e foi pesquisar sobre pessoas cegas. Participou de congressos, entrevistou pessoas experientes no assunto, leu revistas, livros e periódicos a respeito, inseriu-se na vida dos informantes para entender como lidam com sua cegueira, enfim, imergiu no mundo dos DVs, a fim de obter toda a informação necessária para a realização desse trabalho.

Certa de que seria uma tarefa árdua, porém gratificante, não mediu esforços para ministrar o Curso de Língua Espanhola, que lhe serviu de corpus. Devido a inúmeros fatores, não foi como esperava, pois embora se tenha esforçado para que tudo corresse bem, a vida de um cego é muito complexa e não deve ser submetida a pessoas despreparadas, como estava a pesquisadora ao entrar em sala de aula, com programas e atividades inadequadas e falas desapropriadas, como podemos averiguar no decorrer do trabalho.

O resultado desse trabalho foi uma intensa atividade interacional entre a professora-pesquisadora e os alunos DVs, e isso beneficiou os dois lados. A pesquisadora pode perceber, apreender e até mesmo construir conhecimento com os próprios alunos. Não raro eles lhe diziam como agir diante de determinadas situações não previstas em livros. Muitas decisões foram tomadas pelo professor e que dependeram de sua noção de “plausibilidade”. Mas, como agir se não conhece com quem está lidando? Que tipo de aluno aceitaria calado que um professor o tratasse como um ser desconhecido? Pois assim foi e assim agiu muitas vezes a pesquisadora com seus alunos DVs.

Um bom exemplo foi quando explicou a eles como fazer o ponto de interrogação virado no início de frases interrogativas, em Espanhol. Levaram algum tempo para explicar-lhe que o sinal que ela queria que fizessem, no sistema braille, resultaria em um outro, mudando completamente o significado da frase.

Esses fatos a impeliram a mudar de atitude e compreender a realidade deles, a participar dela para que os alunos pudessem sentir-se menos discriminados, apesar de estarem tão acostumados à discriminação. Fato exemplificado acima, quando a professora tenta fazer um sinal de pontuação que não há no sistema de escrita deles. Esmeram-se em fazer a professora entender, já que ela não entende seu sistema.

Pode-se perceber que o aluno cego tem uma maneira sutil de reagir diante de situações em que se sente discriminado. Utiliza esse meio para que as pessoas não se afastem, mas tenham perspicácia de entender que ele quer aprender, como qualquer outro aluno.

## V CAPÍTULO

### CONCLUSÕES

Essa pesquisa analisou alguns alunos DVs da Escola Luis Braille, Pelotas, RS, em atividade pedagógica, em um Curso de Língua Espanhola, oferecido pela professora-pesquisadora.

Os dados analisados permitem concluir que:

- 1) os DVs preenchem a primeira condição para a aprendizagem, segundo a proposta de Ausubel (1978), de que o aprendiz deve querer aprender; pois os aprendizes deste estudo mostram isso;
- 2) o professor, apesar de planejar atividades próprias para o ensino/aprendizagem de DVs, encontra reais dificuldades para desenvolvê-las, devido ao condicionamento, às dificuldades de perceber as diferenças entre ensinar aluno cego e vidente;
- 3) o professor, apesar do monitoramento, facilmente utiliza um discurso discriminatório, embora, através desse discurso, queira facilitar o processo de ensino/aprendizagem;
- 4) o cego tem uma grande capacidade e vontade de interagir em sala de aula, mesmo com todos os problemas que poderiam desmotivá-lo;
- 5) do mesmo modo que interage de maneira específica em sala de aula, ele também usa estratégias peculiares de aprendizagem: utilização do sistema braille para anotações, gravação das informações para análise posterior, utilização da memória auditiva por meio da escuta atenta do interlocutor, repetição exata da oralidade com

cópia perfeita do falante, uso do tato para receber informação e desenvolver aprendizagem e, para aqueles que perderam a visão mais recentemente, utilização da memória visual;

- 6) o cego usa estratégias específicas para a criação de vínculos comunicativos e interacionais para garantir insumos necessários para a sua aprendizagem;
- 7) os problemas de aprendizagem são solucionados conjuntamente, num grande espírito de solidariedade;
- 8) devido a essa atitude e à receptividade, não é, na verdade, difícil planejar atividades adequadas para a sala de aula de DVs;
- 9) devido à utilização de estratégias de aprendizagem e de interação, o cego cria, na sala de aula, um ambiente propício para a aquisição de LE;
- 10) o cego procura adaptar-se às normas impostas pelos videntes, a fim de poder interagir e, conseqüentemente, fazer parte do seu mundo;
- 11) os DVs estão dispostos a caminhar para a autonomia na aprendizagem.

O grande sonho do cego é independizar-se para poder administrar sua vida. Podemos perceber isso em seus depoimentos, em seus relatos. Para isso tornar-se realidade, as pessoas que convivem com ele, inclusive os professores, necessitam conhecer metodologias e atividades capazes de desenvolver sua autonomia.

Nesse conhecimento compartilhado foi possível observar que o cego é um cidadão ávido por fazer parte não só do mundo dos deficientes visuais, mas também de exercer função significativa no mundo dos videntes: o estudo mostra que eles têm a capacidade necessária para desempenhar funções quando encontram oportunidade.

No entanto, o cego tem particularidades que somente um professor com habilidade específica pode reconhecer. Precisamos, pois, de professores competentes e capacitados nesse ramo para tentar, pelo menos, amenizar a situação vexatória em que se encontram as pessoas cegas deste país.

## VI CAPÍTULO

### BIBLIOGRAFIA

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O Desenvolvimento Integral do Portador de Deficiência Visual: da Intervenção Precoce à Integração Escolar. São Paulo: NEWSWORK, 1993.

FERNANDES, Vera Lúcia Dias. A Busca de Autonomia na Aprendizagem de LE: a Experiência de Ensino Concentrado na UCPel. Dissertação de Mestrado – UCPel – Pelotas-RS, 1996.

GARGANTINI, Marisa B. M. e OLIVEIRA, Maria Helena M. A. A Avaliação da Linguagem de Crianças com Visão Sub-normal. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, Letras de Hoje, 1995.

GOFFMAN, Erving, A Representação do Eu na Vida Cotidiana. Trad.: Maria Célia Santos Raposo, Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_ Estigma. Notas sobre manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GÓES, Maria Inês Rubo Nobre. O Papel do Terapeuta no Serviço da Visão Subnormal. Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação. Prof Dr Gabriel Porto – F.C.M. e Serviços de Visão Subnormal – HC UNICAMP, 1995.

KATO, Mary. No Mundo da Escrita: uma perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990).

LA TAILLE, Ives de. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1991.

MASINI, Elcie F. Salzano. O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual. Brasília: CORDE, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de Linguística Aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_ Etnografia Crítica: um paradigma da pesquisa em Linguística Aplicada. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, 1994.

MOREIRA, Marco A, MASINI, Elcie F. Salzano. A Aprendizagem Significativa: a Teoria de Ausubel. São Paulo: Moraes, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. Introdução e um Início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_ Pesquisa em Interação. Trabalho de Lingüística Aplicada. Campinas, 1994.

NICOLAIDES, Christine. Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau. Dissertação de Mestrado – UCPel – Pelotas-RS.

RECH, Márcia Dresch. O Conflito de Expectativa na Interação em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado – UFSC – Florianópolis, 1992.

ROCHAS, Hilton, et al. Ensaio sobre a Problemática da Cegueira – Prevenção – Recuperação – Reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SÁ, Elizabete Dias de. Abrindo os Olhos dos Educadores para a Integração de Alunos Portadores de Deficiência Visual. VXIII Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais. ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais, Campo Grande-MS, 1995.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

