

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual

**CASCADEL – PR
2008**

SANTA TEREZINHA FALCADE LAVARDA

O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Funcionamento dos Mecanismos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Bidarra.

0000 Lavarda, Santa Terezinha Falcade

O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica, e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual.

Cascavel – PR, 2008.

133 páginas.

Bibliografia.

Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Bidarra

1. Palavras-chave: Aluno com deficiência visual, professor do ensino regular, elementos dêiticos.

O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos: a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção de Título de Mestre em Letras e aprovada pelo programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, em nível de mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, em 18 de março de 2008.

Prof(a). Dr(a). Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Coordenadora

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

Prof(a). Dr(a). Débora Deliberato (UNESP)
Membro efetivo convidado

Prof. Dr. Ivo José Dittrich (UNIOESTE)
Membro efetivo da Instituição

Prof(a). Dr(a). Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)
Membro efetivo da Instituição

Prof. Dr. Jorge Bidarra (UNIOESTE)
Orientador

Cascavel, 18 de março de 2008.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente nesta caminhada até aqui. Impossível citar nomes. E dedico também àquelas pessoas que, por curiosidade ou por outro interesse, debruçarem-se sobre este texto. Queira Deus que este lhes seja útil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida.

Agradeço aos meus pais e irmãos pela acolhida, pelos ensinamentos e crescimento em grupo.

Agradeço ao meu marido e meus filhos pelo espaço e colaboração nesta empreitada.

Agradeço também às pessoas que incentivaram ou desafiaram o galgar deste acontecimento.

Um agradecimento muito especial ao meu orientador, que esteve sempre atento neste período.

Agradeço, ainda, aos colegas de Mestrado pela força, pelo companheirismo e pelos momentos de estudos que muito têm contribuído para o crescimento pessoal e profissional.

E agradeço de coração às pessoas que me socorreram e ajudaram a me recuperar do acidente ocorrido em 2006.

*Assim como o texto, a vida necessita o tempo todo
de pontuações para que possamos entender melhor
o significado de tudo o que ela nos diz.
E assim vamos. Pontuando e aprendendo.*

(Pe. Fábio de Melo, scj.)

RESUMO

LAVARDA, Santa Terezinha Falcade. **O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos:** a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Bidarra

Defesa: 18 de março de 2008.

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de investigar os facilitadores e os complicadores no discurso do professor, quando da exposição do conteúdo, ao usar o quadro, numa turma de inclusão com a presença de alunos com deficiência visual. Dentre os complicadores, destaca-se o uso de expressões indiciais com a presença dos dêiticos, principalmente os espaciais, nos momentos em que se utilizam os recursos visuais para a decodificação dos referenciais. E como facilitadores, destaca-se a complementação verbal desses referentes indiciais apontados, ao trazer para a oralidade o objeto que se quer atenção. Para a realização deste estudo, foram selecionadas três escolas de ensino médio e aplicados questionários aos professores, bem como observadas aulas em pesquisa do tipo etnográfica. Após a transcrição das aulas observadas, foram feitas análises e discutidos encaminhamentos possíveis para a efetivação do ensino-aprendizagem. Como pano de fundo para as análises e discussões, desenvolveu-se um estudo sobre a dêixis, bem como sobre quem é a pessoa com deficiência visual (cego ou com baixa visão) e os espaços ocupados por elas na sociedade e na escola.

Palavras-chave: Aluno com deficiência visual, professor do ensino regular, elementos dêiticos.

ABSTRACT

LAVARDA, Santa Terezinha Falcade. **O problema dos dêiticos na interação didático-pedagógica e passagem de conteúdos:** a linguagem do professor em sala de aula face aos alunos com deficiência visual. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2008.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Bidarra

Defesa: 18 de março de 2008.

This research was carried out with the aim to investigate the facilitators and the inhibitors in the teacher's speech, when he/she exposes the content on the board, in an inclusive class with the presence of visually disabled students. Among the barriers is the use of deictic expressions, mainly spatial deictics, when visual resources are used to decode the referents. As for the facilitators, the most important is the verbalization of those referents pointed by the teacher, that is, when the teacher brings the object under focus to orality. For this study, three secondary education schools were selected, questionnaires were applied to the teachers and some classes were observed, characterizing an ethnographic research. After data transcription, analyses were carried out, and we discussed some possible ways to conduct the teaching-learning process in a successful way. For supporting our discussions, we carried out a study on deixis, as well as on the person with visual disability (blind or with low vision) and the spaces occupied by him/her in the society and at school.

Key-words: Student with visual disability, teacher of regular education, deictics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 DEFICIÊNCIA VISUAL: PRESENÇA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	7
1.1 As relações sociais e a simbologia no contexto da deficiência visual	8
1.2 Como compreender, conviver e interagir com o indivíduo DV.....	11
1.3 A deficiência visual no decorrer da história: um movimento de inclusão	17
1.4 O processo educacional e o seu funcionamento estrutural na atualidade com a presença do aluno DV.....	18
1.5 A valorização, mesmo na diversidade: a inclusão social <i>versus</i> a educação inclusiva ..	20
1.6 Os lugares ocupados pelo aluno com deficiência visual na escola	25
1.7 O uso de tecnologias assistivas nas escolas: auxílios necessários aos DVs no acesso ao conhecimento	28
1.8 A realidade quanto aos limites da visão e o impacto educacional	33
1.9 A aquisição do conhecimento formal no universo da deficiência visual	35
1.10 A linguagem contextualizada: como trabalhar a comunicação com o DV?.....	40
1.11 Funções da linguagem e suas interpretações na sala de aula.....	43
2 DÊIXIS: DO REFERENCIAL TEÓRICO AO CONTEXTO DA SALA DE AULA FACE AO ALUNO DV	46
3 METODOLOGIA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	59
3.1 Problematização e indicativos de análise	59
3.2 O contexto da pesquisa	60
3.3 Os motivos da escolha quanto ao nível de ensino e o processo de sua realização.....	61
3.4 Público-alvo (alunos DVs) e seu local de estudos	62
3.5 O levantamento dos dados	65
3.5.1 <i>Quanto à coleta</i>	65
3.5.2 <i>Quanto à transcrição e análise: procedimentos e resultados</i>	65
3.6 O questionário	77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	110
Anexo I: Poema “Diante de um estudante cego”.....	111
Anexo II: Carta de princípios do Fórum Permanente de Educação Inclusiva.....	113
Anexo III: Trechos adicionais das aulas assistidas	114
Anexo IV: Observações dos professores, referindo-se aos alunos DVs	117
Anexo V: Questionário respondido pelos professores	119
Anexo VI: Portaria nº. 1.793/94	122
Anexo VII: Esquema representativo dos dêiticos espaciais	123

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano está intimamente relacionado à sua própria constituição enquanto sujeito e ao investimento que a coletividade dispensa a este. Isto é, não apenas o indivíduo precisa se fazer sujeito para se desenvolver, mas também a comunidade onde ele vive precisa incentivá-lo, encorajá-lo a prosseguir pelo caminho que tenha escolhido ou seja levado a escolher. Nesse sentido, pergunta-se: como a sociedade tratou o indivíduo com deficiência visual? Como a coletividade contribuiu para que ele se constituísse como sujeito e se realizasse plenamente em suas capacidades e potencialidades? Hoje, por exemplo, a garantia de cotas de emprego para *pessoas deficientes* é um resquício de que a deficiência, de uma maneira geral, sempre foi vista pela sociedade capitalista como um entrave para o progresso. Frequentemente, problemas físicos são escondidos para não chamar a atenção para o “defeito”. Muito se tem lutado para que a *dignidade de ser humano*, no seu âmago, seja estabelecida. Não podemos negar que grandes avanços têm acontecido, mas muito temos para mudar ainda até que a *normalidade de tratamento*¹ para a pessoa com deficiência se efetive.

Pessoas cegas e de baixa visão defrontam-se com preconceitos estabelecidos por parte das pessoas que enxergam, devido ao olhar dos videntes diretamente para o estigma seguido de compadecimento. Isto se dá pelo fato de que nossas relações com o mundo são predominantemente visuais e, para as pessoas videntes, fica difícil conceber tais relações utilizando outras vias: audição, tato, paladar e olfato – os chamados sentidos remanescentes. Porém, para as pessoas que acreditam na possibilidade de melhorar o processo de interação das pessoas com deficiência visual e o mundo que as rodeia, haverá como desenvolver meios para possíveis soluções. Deparamo-nos, todos os dias, com inúmeros exemplos de pessoas

¹ A normalidade de tratamento deve ser entendida como um olhar natural para a diversidade, respeitando as habilidades, as necessidades e a individualidade.

que, pela necessidade de utilizar formas diferenciadas de aprendizagem, desenvolveram recursos alternativos para possibilitar o acesso ao conhecimento. O francês Louis Braille é um deles: por ter ficado cego aos cinco anos de idade, desenvolveu um sistema de escrita constituído de uma combinação de pontos em alto-relevo, possibilitando, assim, o acesso à escrita e à leitura para quem não enxerga. Com o avanço da tecnologia, ampliadores de tela e sintetizadores de voz já estão em uso por pessoas de baixa visão e cegas e, a cada dia, aprofundam-se discussões com vistas a melhorias ou em busca de novas alternativas.

No âmbito escolar, a educação inclusiva apresenta avanços significativos. Em tal contexto, existem pessoas que vêem diferenças no lugar das deficiências: cada aluno é visto como um ser social capaz de lutar por si e de atuar na comunidade, constituindo-se sujeito ativo. Para que isso se consolidasse, foi preciso repensar o lugar do aluno com deficiência na educação formal, identificando suas habilidades e suas necessidades frente ao momento acadêmico no qual ele está. Ao analisarmos as práticas escolares, vemos que, no momento da integração, a *socialização do aluno deficiente* era o objetivo maior de sua presença nas escolas regulares. A escolarização passava pela questão de que era necessário olhar para a deficiência e normalizar tudo; agora, momento de inclusão, busca-se promover o acesso ao conhecimento científico, com a preocupação de levar os conteúdos programáticos para todos os alunos, mantendo o olhar na diversidade. A perspectiva de mudança de olhar em setores diferentes, tais como saúde e educação. E, nesse viés, valendo-me da união de áreas humanas, debruço-me neste trabalho, na tentativa de ver e entender o quanto uma expressão de linguagem para o DV² depende do tipo de estratégia e do tipo de estrutura a ser utilizada pelo professor para poder garantir a aprendizagem acadêmica a este aluno que tem uma especificidade.

² A sigla DV será utilizada, neste trabalho, para referir-se tanto a “pessoa com deficiência visual”, como a “aluno com deficiência visual”. Para o nosso caso, especificamente, a “deficiência visual” será entendida como aquela em que o aluno, sentado em sua carteira, não consegue enxergar o que está escrito no quadro, quer seja ele considerado clinicamente cego ou de baixa visão.

É na sala de aula, espaço principal desse importante processo de ensinar e aprender, que os recursos se mostram fundamentais para se alcançar verdadeiramente a inclusão. Dentre as muitas inquietações que permeiam o trabalho do professor em relação a esse aluno, destacamos a interação. Oportunizar o aprendizado dos conteúdos juntamente com – e na mesma proporção que – os demais alunos do ensino regular é, hoje, mais que um desafio: é uma questão de compromisso profissional do professor.

Dentre as idas e vindas no ensino profissional do magistério (1975), passei do ensino comum ao especial, na área visual, alternado várias vezes, a partir de 1988. E, como ledora, nas bancas especiais para pessoas cegas e de baixa visão em vestibulares, concursos e exames de supletivo, a partir de 1994, no momento em que o candidato se manifestava para resolver as questões, era comum ouvir:

‘Isto eu não aprendi porque o professor só ensina pra quem enxerga.’

‘Nunca estudei isso por causa da minha visão.’

‘Você sabe, professora, que as aulas são preparadas somente para quem vê no quadro... fica muita coisa sem a gente saber e que passa batido.’

Tal preocupação era apresentada aos professores do ensino regular nos serviços de itinerância³ e nas reuniões pedagógicas, porém, somente no âmbito de abrangência dos alunos atendidos no CAEDV, local, nos períodos em que alternadamente atuava como professora especialista em Deficiência Visual. A constatação de que os elementos lingüísticos de mostração – os dêiticos – constituem um dos principais responsáveis por essa lacuna quanto ao entendimento, por parte desse aluno, dificultando ou até impedindo a apreensão do conteúdo acadêmico, passou a ser, então, mostrada pontualmente nos espaços de discussões pedagógicas para professores que trabalhavam com tais alunos. O tempo foi passando, a inclusão sendo anunciada amplamente e a preocupação com o aprendizado dos alunos DVs sendo sempre a mola propulsora para se pensar em melhorias nas práticas de sala de aula e no

³ Serviço de apoio pedagógico realizado por um profissional especializado, que vai ao local onde estuda o aluno com deficiência no ensino regular.

serviço especializado. Nesses últimos tempos, passei a observar como o ensino-aprendizagem se efetiva para o aluno com deficiência visual na sala de aula do ensino comum, durante o serviço de itinerância do trabalho profissional realizado nas escolas. Foram identificadas, então, situações que poderiam ser consideradas como facilitadoras ou complicadoras na apreensão dos conteúdos quando se tratava de aluno DV. Realizar um estudo de cunho científico da situação levantada tornou-se, para mim, um compromisso profissional com a educação especial (na área visual). Tal *objetivo* foi efetivado no presente mestrado. A investigação por mim realizada sobre a existência de pesquisas afins, com relação ao ensino médio, não trouxe qualquer resultado.

Estudar um grupo de professores que nos fizesse pensar a respeito do uso das linguagens em sala de aula, para chegar à possibilidade de uma generalização do comportamento, do ponto de vista lingüístico, foi uma decisão tomada juntamente com o orientador. Inicialmente, para atualizar dados dessa pesquisa, percorri várias escolas assistindo aleatoriamente aulas em salas de ensino médio, conversando com profissionais da educação, alunos com e sem deficiência visual e também com familiares de alguns desses alunos, para poder sentir a aceitação e abertura para a participação nesse universo tão diverso quanto novo. As discussões em reuniões pedagógicas e em grupos de formação continuada tiveram, nesse período, minha atenção voltada para a escuta, a fim de compreender as preocupações dos profissionais da educação quanto a sua atuação docente.

Pelo exposto acima, o direcionamento do trabalho passou a ser, então, observar aulas de Português do ensino médio com o objetivo de investigar o papel lingüístico da dêixis como um facilitador/complicador durante a exposição do conteúdo programático pelo professor, ao usar o quadro, tendo em vista a presença de alunos com deficiência visual.

Após a aprovação do Conselho de Ética da Universidade, iniciei a coleta dos dados que pudessem ser utilizados no trabalho e que permitissem um contraponto com o estudo

sobre os dêiticos, que estava paralelamente sendo realizado. Nesse período, foi também realizada a aplicação de um questionário aos professores das escolas-alvo, para melhor contextualizar o espaço investigado. A evolução do trabalho demonstrou, além dos dêiticos espaciais, um complicador que parece, senão igual, ainda maior, o qual será exposto no último capítulo.

Para a apresentação deste trabalho, o texto foi organizado em três partes centrais. No primeiro capítulo, far-se-á uma discussão sobre a presença da pessoa com deficiência visual na sociedade e na escola, a fim de compreendermos o processo de inserção e de inclusão, a valorização da diversidade, a organização da escola em face da presença do aluno DV, o desenvolvimento e o uso de tecnologias assistivas, bem como a linguagem contextualizada para o DV, suas funções e interpretações em sala de aula.

No segundo capítulo, proceder-se-á a uma revisão teórica sobre a dêixis. Serão analisados alguns exemplos, no plano lingüístico, na intenção de preencher as lacunas deixadas quando do emprego dos dêiticos em explanação dirigida aos alunos DVs. Além disso, será verificado como podem ser complementados, sintática e semanticamente, as expressões, os referenciais e os esvaziamentos e como a linguagem pode ser readequada, quando possível, já que tais elementos são fundamentais nesse processo de comunicação na instância da sala de aula.

No terceiro capítulo, será apresentada a pesquisa de campo, pontuando-se a problematização e os motivos da realização, apresentando-se a transcrição de alguns trechos das aulas observadas, com apontamentos, e o questionário aplicado aos professores com o objetivo de extrair informações sobre a sua realidade quanto à formação, informação e participação em discussões oportunizadas a este profissional face ao aluno com deficiência visual, bem como a disponibilização de materiais específicos e apoio especializado.

Além dessas três partes centrais, interessam também as considerações finais e os anexos. Quanto à parte conclusiva, é fato que as considerações não são definitivas; servem, antes, como instigação para uma série de discussões que poderão e deverão surgir ao longo do percurso educativo de ensinar e aprender na diversidade. Possibilitam, principalmente, pensar na importância de um professor observar o uso dos aspectos lingüísticos e adaptar sua linguagem diante da necessidade de determinado(s) aluno(s). Dentre os anexos, foram disponibilizados textos com o objetivo de complementar o presente trabalho. Por exemplo, o poema que relata o que sente o leitor diante de um estudante cego (caso muitas vezes vivido por mim). A carta de princípios do fórum permanente de educação inclusiva foi escolhida com o intuito de apresentar uma das lutas constantes por uma sociedade que possa disponibilizar oportunidades, apesar das diferenças individuais. Os demais trechos das aulas e as observações feitas pelos professores estão aqui disponibilizados a fim de enriquecer, complementar ou esclarecer situações reais que acontecem e não foram relatados no texto, devido aos limites de espaço para a apresentação, bem como para futuras discussões.

1 DEFICIÊNCIA VISUAL: PRESENÇA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Todo ser humano vive numa constante busca pelo aperfeiçoamento, seja individual ou coletivamente. As camadas economicamente mais desprovidas da população, muito limitadas em seus próprios recursos, tendem a receber seus cuidados de outros segmentos, muitas vezes, sob a pena da lei, que pune os que deixarem de tratá-las como seres humanos, diferentes, mas com determinadas capacidades e merecedoras de, pelo menos, viverem dignamente. Um exemplo recente disso é a instituição de uma central de atendimento telefônico para receber denúncias de maus tratos a pessoas idosas (disque-denúncia). Com relação às pessoas com deficiência visual, é possível perceber que, por meio da organização de associações e de eventos (congressos, seminários, fóruns), muito se tem cobrado da sociedade para que a dignidade do ser humano seja realidade indistinta. Numa clara demonstração de união e luta, o *VII Seminário de Cegos de Cascavel*, no ano de 2007, reuniu mais de trezentas pessoas, de diversas regiões do Brasil, para discutir a importância de reivindicação do espaço igualitário para a pessoa com deficiência visual na sociedade.

Neste capítulo, parte-se do estudo do lugar do sujeito na organização da sociedade de uma forma mais geral, perpassando pelas questões relacionadas à liberdade individual e à diversidade na sociedade pós-moderna. Na seqüência, discute-se o conceito de deficiência visual (cegueira e baixa visão) para, posteriormente, proceder-se à descrição de como era vista e tratada a pessoa com deficiência visual na história da humanidade, e de como essas pessoas superaram seus limites – ou reagiram diante deles – nas diferentes épocas.

Para tratar do processo educativo, apresenta-se, de forma brevíssima, a constituição da Educação Brasileira, passando pela discussão da Escola Inclusiva e da Educação Especial, na área da deficiência visual, no estado do Paraná. Sobre o trabalho realizado especificamente com o aluno DV, citam-se exemplos a respeito dessa realidade na região Oeste do estado.

Também será abordada, neste capítulo, a questão da aquisição do conhecimento formal para o DV, bem como a importância de se utilizar uma linguagem contextualizada para uma comunicação mais adequada em sala de aula, no âmbito da deficiência visual.

1.1 As relações sociais e a simbologia no contexto da deficiência visual

Para Lukács (apud LESSA, 1997), o desenvolvimento social atingiu, com o capitalismo, um patamar de potencialidades para a realização da liberdade, de forma qualitativamente distinta do que ocorria nas formações sociais anteriores. Na sociedade contemporânea, a consciência disseminada de que o homem é o único senhor do seu destino abre possibilidades inéditas para a evolução da raça humana. Todavia, segundo o autor, a plena realização dessas potencialidades requer a superação dos estranhamentos que predominam na sociedade contemporânea, os quais têm no processo de acumulação de capital o seu fundamento ontológico último. Tal superação requer a objetivação da generalidade humana para si e não a mera transformação da natureza. Ela apresenta peculiaridades frente a outras objetivações e, acima de tudo, desdobra uma relação entre meio e fim qualitativamente nova, se comparada com a relação típica dos atos de trabalho. Porém, para Bauman (1998, p. 48), “a viscosidade dos estranhos e a política de exclusão originam-se da lógica de polarização” que detém o processo de individualização, de renda e riqueza, de expectativa e condições de vida.

Segundo Bauman (1999), a pós-modernidade é a modernidade reconciliada com sua própria impossibilidade e decidida a viver a liberdade, a diversidade e a tolerância. Porém, a própria tolerância se transforma em solidariedade, apesar de não ser condição suficiente para

tal. Sendo promovida pelo mercado, a tolerância se torna compatível com a prática da dominação social, não levando à solidariedade, mas sim à fragmentação. O outro, sendo diferente, perde o direito à igualdade, e, dessa maneira, as superioridades e inferioridades existentes são justificadas. A diversidade que prospera é aquela que beneficia o mercado. Sendo assim, a limitação visual é vista como um entrave. Conforme o próprio Bauman (1999, p. 296), “o Estado transforma seus súditos em clientes e pede que eles sejam gratos pelo que receberam hoje e receberão amanhã”. Por outro lado, o Estado não pode suportar a competição com sistemas operados pelo mercado de consumo. A nova tolerância significa a indiferença da opção cultural e o desaparecimento do interesse humano; a diferença foi privatizada e a dominação política e econômica atingiu a sua estabilidade. Para o autor, a revolução na pós-modernidade só tem sentido se entendida como apelo para que a experiência da diferença permaneça intolerável. Em nosso entendimento, o momento da inclusão escolar passa por esse viés. O mercado exige que a pessoa com deficiência esteja preparada para o trabalho da mesma forma que as demais. Quer por força da lei ou por questões econômicas, as pessoas com deficiências precisam estar inseridas nessa *era* dominada por valores e opções de consumo que mudam freqüentemente.

De acordo com Lessa (1997), os critérios de julgamento do êxito ou fracasso e os de valoração dos resultados da práxis emanam diretamente do complexo processo de constituição e reprodução da generalidade humana. Nessa relação, os valores jogam um *peso ontológico notável*, e é tarefa específica da ética se plasmar em valores que sejam socialmente reconhecíveis, e que preservem a generalidade e a individualidade humana em suas necessidades.

Ao longo da história da espécie humana, em que o desenvolvimento da atividade coletiva acontece também – e principalmente – através do trabalho, as relações sociais, o uso de instrumentos e as representações da realidade têm se articulado, conforme Ratner (1995),

em sistemas simbólicos. Nesse espaço, os signos não se mantêm como marcas externas usadas por indivíduos particulares, mas passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. Nas convenções do trânsito, por exemplo, uma flecha apontando para a direita indica a direção correta que o veículo deve seguir: é a representação feita e determinada por esta sociedade como uma das maneiras de estruturar, de forma sistematizada, *o ir e vir* de todos. A interação social e a comunicação se fazem também, e mais rapidamente, com o uso de símbolos inventados pelos homens. Apesar de ser considerada um tipo de linguagem universal, cabe, aqui, ressaltar que o fato é que quando se trata de símbolos visuais, as pessoas DVs estão em grande desvantagem.

Os símbolos são, certamente, necessários à comunicação, que, entre os humanos, deve ser específica e refinada, a fim de compensar a perda da sensibilidade e reatividade naturais, mais aguçadas noutros animais (cf. RATNER, 1995). Tais símbolos, na comunicação e na inter-relação de e entre pessoas cegas ou de cegos com não-cegos, carecem de mais precisão para tornar mais explícitas as intenções e os significados, de modo que cada um possa ser compreendido pelos demais. Idéias e sentimentos precisam ser organizados, sistematizados e objetificados para que sejam identificáveis por todos. Mesmo que a sociedade esteja consciente dessas necessidades, não é o que acontece hoje, por exemplo, num comercial televisivo em que as falas se intercalam às imagens e, freqüentemente, solicita-se ao telespectador que “ligue para o telefone que aparece em seu vídeo”. Ora, se, nesse momento, a pessoa cega estiver sozinha assistindo à programação televisiva e tiver interesse pelo produto descrito, não poderá ter acesso às formas de aquisição.

O fato de que os símbolos são coletivamente utilizados incita o desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, a sociedade atua no sentido de instruir os indivíduos a como observar, sentir, pensar, e resolver problemas. Em Vygotsky, Lúria e Leontiev (2001),

constata-se a demonstração de como o pensamento abstrato das crianças pode evoluir a partir de modelos ou procedimentos disponibilizados pelos adultos. Os sistemas de representação da realidade e a linguagem, que é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, são socialmente dados. Segundo Oliveira (1993, p. 36), “é o grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão construir os instrumentos psicológicos que fazem a medição entre o indivíduo e o mundo”. Uma pesquisa realizada para verificar as linguagens verbais e não-verbais durante a interação mãe-bebê mostra que, com crianças DVs, a linguagem dirigida pela mãe é a principal forma de promover a interação social, além de ser fundamental na mediação de todo o processo de aprendizagem (cf. OLIVEIRA; MARQUES, 2005).

1.2 Como compreender, conviver e interagir com o indivíduo DV

O indivíduo molda sua reação conforme os estímulos que lhe chegam a partir de matérias, padrões de comportamento, conceitos, aspirações e motivos que foram organizados socialmente. Há padrões aceitáveis de comportamento, de conduta, de convívio. Assim, também, há padrões de normalidade quando se trata de órgãos dos sentidos. Enxergar é um dos padrões naturalmente aceitos na espécie humana e, freqüentemente, passam despercebidos ao vidente os limites da deficiência visual.

Dentre os sinais para percebermos quando a pessoa apresenta problemas visuais (cf. SEED, 2006), destacam-se os seguintes: (i) no período inicial do desenvolvimento da criança (quando bebê): não procura fonte de luz; não se volta para dar atenção aos movimentos de pessoas e/ou objetos que estão no seu campo visual; não brinca com as mãos em frente aos

olhos; não ergue as pernas e não movimentam naturalmente a cabeça; não se coloca de bruços; não estende os braços em resposta a um convite; não sorri quando alguém se aproxima; (ii) na fase pré-escolar: tropeça ao caminhar; tem dificuldade de encontrar objetos caídos e de enxergar as figuras dos livros; aproxima-se muito para assistir à televisão ou usar o computador; apresenta pouca expressão facial no riso ou no choro; escreve sem observar linhas e, muitas vezes, omite letras; e (iii) na fase adulta: não utiliza o olhar, ou não possui expressão facial acentuada. Em se tratando de um membro da família ou alguém do nosso convívio, orienta-se que a pessoa seja encaminhada ao oftalmologista tão logo se observe qualquer um dos sinais acima apontados, para que as dúvidas sejam sanadas. Ao perceber que uma pessoa apresenta alguma deficiência visual, convém tomar atitudes que se mostram importantes para otimizar o relacionamento com essa pessoa, como por exemplo: ao ser abordado na rua por uma pessoa DV que solicita informações sobre determinado endereço, convém que sejamos mais atentos, deixando de utilizar sinais gestuais que frequentemente acompanham expressões como “Vá por aqui” ou “Vire para lá”. O ideal, nesses casos, é disponibilizar a informação de outra forma, explicando: “Você dobra à direita, segue duas quadras e dobra à esquerda”.

Quando a pessoa nasce cega, ela precisa aprender aquilo que os videntes aprendem por meio da visualização dos objetos. Pesquisas têm demonstrado a reorganização neurológica para dar conta dessa entrada visual, pelos outros órgãos dos sentidos. Para isso, faz-se necessário o incentivo dos outros para que sejam usados os chamados sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar). Segundo Alda Rocha (2005), os estudos sobre a cegueira congênita sugerem a possibilidade de existir um tipo de imagística mental que não depende da informação proveniente do mundo físico, mas sim, por estar relacionada com a linguagem. Na primeira infância, a imitação do outro acontece naturalmente com crianças que enxergam. Os cegos, no entanto, precisam receber maior atenção por parte dos adultos, os quais deverão

acrescentar informações verbais, táteis e auditivas em procedimentos regulares, tais como o desenvolvimento de pistas e instruções, e o uso de linguagem e de instrumentos adequados, sempre observando a questão do tempo, que precisa, às vezes, ser maior em relação ao tempo dispensado às pessoas com visão. Esse tempo maior é importante para que as pessoas cegas possam entender e desenvolver as atividades satisfatoriamente, já que necessitam fazer o reconhecimento dos objetos sem a presença da visão. Tendo consciência da necessidade de adaptação para as pessoas cegas e com baixa visão, as demais pessoas que convivem nesse espaço podem construir juntas formas diferenciadas de promover a exploração e a descoberta do mundo que as cercam.

Calcula-se que a cada três mil crianças, uma seja cega, e que a cada quinhentas crianças, uma tenha visão reduzida. Segundo dados estatísticos da Organização Mundial de Saúde⁴, cerca de 1% da população mundial apresenta algum grau de deficiência visual. Dessa parcela, mais de 90% se encontram nos países em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, a população com deficiência visual é composta por cerca de 5% de crianças, ficando a maior fatia para os idosos, cerca de 75% desse contingente. Os dados do IBGE⁵ relativos ao Censo 2000 mostram que aproximadamente 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência. Das 16,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência visual, quase 150 mil se declararam cegas.

A visão constitui um sistema que guia. Cada pessoa utiliza os olhos de sua forma; porém, ser cego, como observa Vygotsky (1993), vai além de não saber enxergar. São tantas e tão diversas as formas e as coisas que se apresentam na natureza e as que são edificadas pela mão humana, que se faz necessário, para nós que enxergamos, utilizar numerosas capacidades e experiências particulares para entendê-las ou descrevê-las. Segundo Hugon (1995), “o espírito humano não cria a partir do nada, mas a partir de uma experiência”. Se assim o é,

⁴ Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisu/inbadev.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

⁵ Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1>. Acesso em: 29 jun. 2007.

ficam aqui registrados alguns questionamentos que nos deixam intrigados: O que significa a luz para quem não consegue vê-la? Que representação tem algo de que você não viu sequer por um instante (a pintura de uma paisagem, por exemplo)? O que é o transparente para alguém que não enxerga nem o opaco? O que é a sombra para o que não vê sequer a luz? Que sentido terá para o cego quando alguém lhe diz “siga por aqui” (apontando com o dedo o caminho a seguir)? Certa vez, em um contato com uma pessoa cega, fui assim questionada: Vocês dizem que o sol é uma estrela. Porque vocês representam as estrelas que vêm de noite com cinco pontas e o sol por uma bola cercada de riscos? Eles são realmente diferentes?

Vygotsky nos fornece uma luz para o entendimento do fenômeno da cegueira, ao refletir que essa deficiência

[...] não deve ser vista apenas sob o ângulo da ausência da visão, no sentido fisiológico da palavra. A cegueira, para além desse aspecto, responde pela total reestruturação de todo o organismo e de toda a personalidade daquele que sofre dessa limitação. A cegueira, criando uma nova e única matriz da personalidade, traz à vida nova força; criativamente muda tendências normais das funções e organicamente refaz e forma a mente do indivíduo. Portanto, cegueira não é meramente um defeito, uma falta, uma debilidade, mas em algum sentido é também a origem da manifestação das habilidades, um adicional, uma força. (VYGOTSKY, 1993, p. 97).

Quando a cegueira acontece com uma pessoa que era vidente, segundo Vygotsky (1993), além da perda do sentido da visão, ocorrem também outras perdas, tais como das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias), da atividade profissional, da comunicação e da personalidade como um todo. Não se pode esquecer, também, das mudanças emocionais sofridas por quem perdeu a visão.

Relatos de pessoas que ficaram cegas mostram que a vida é novamente aprendida, agora de forma diferente, com períodos intensamente diferenciados. No início, é meio mística, tem-se “a vontade de voltar a enxergar”, misturada com a revolta. Depois, os sentimentos (e também as práticas) vão se acomodando e a pessoa vai formando outra imagem do que é ser

uma pessoa visualmente deficiente, organizando-se para assim viver e conviver na sociedade. Uma das perguntas que tais pessoas se fazem é: que direção deve ser seguida de agora em diante para realizar satisfatoriamente as experiências? A maior dificuldade é encontrar as novas formas de superar as inseguranças com relação a, por exemplo, chegar ao ambiente onde antes, com um olhar, percebia detalhes e passar agora a depender dos outros se quiser saber o que há ou o que ocorre nesse ambiente. Reaprender a organizar a vida é, então, o segundo passo a ser tomado, já que o primeiro é sempre vencer a revolta de estar permanentemente cego.

Para fins legais e administrativos, a American Foundation for the Blind (1961) classifica uma pessoa como cega se a sua acuidade visual for da ordem de 20/200 na escala optométrica decimal – tabela de *Snellen*⁶ – no melhor olho, com correção adequada. Entre a cegueira total e enxergar 10% existe uma *linha contínua* e que podemos descrevê-la assim: percepção luminosa é a distinção entre a luz e o escuro; projeção luminosa é a distinção da luz e do lugar de onde ela emana; percepção de vultos é a visão de dedos até um metro; percepção de formas e cores é a visão de dedos a 2,5 metros (cf. DIAS, 1995).

De acordo com Bonotto (2007), baixa visão é um comprometimento da função visual que impossibilita uma visão útil para os afazeres habituais, mesmo após tratamento e/ou correção dos erros refrativos comuns, como uso de óculos, lentes de contato ou implante de lentes intra-oculares. Nesse caso, a pessoa pode apresentar 20% ou menos do que chamamos visão normal (20/20). Além da limitação visual, o problema pode estar acompanhado de uma alteração do campo visual, ou seja, a pessoa pode enxergar como se estivesse vendo por dentro de um tubo (ausência ou diminuição da visão periférica) ou com uma mancha escura

⁶A tabela de Snellen é composta de letras aleatórias, dispostas em fileiras, em tamanhos diferenciados, destinadas a medir a acuidade visual para longe. Cada fileira é designada por um número que o olho seria capaz de ler à distância, medida em pés. Assim, a visão normal, capaz de ler a menor fileira da tabela, é representada pela fração 20/20, ou seja, o numerador da fração indica que, numa distância de 20 pés (6 metros) entre a pessoa e a tabela, a mesma pode ler o tamanho 20 (denominador da fração). Essa escala vai modificando o valor do denominador à medida que reduz a acuidade visual do indivíduo.

na parte central da visão quando a pessoa tenta fixá-la em um objeto (ausência ou diminuição da visão central).

De um ponto de vista educacional, as definições para a deficiência visual têm partido de uma avaliação funcional da visão. Segundo cartilha apresentada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), cegas seriam as pessoas que apresentam desde ausência total de visão até perda da projeção de luz, e cujo contato com o mundo se faz por meio dos sentidos remanescentes. Por outro lado, baixa visão seria a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes em um nível que interfiram ou limitem o desempenho visual do indivíduo.

Em maior ou menor escala, qualquer pessoa que tenha o seu sistema de visão prejudicado precisa utilizar os demais sistemas sensoriais para reconhecimento do mundo que a cerca. Para pessoas DVs, o tato, por exemplo, desempenha uma função primordial e necessária para a coleta de informações. A audição, por outro lado, é usada para a comunicação verbal e como tele-receptora para localizar e identificar pessoas e objetos no espaço. Já o olfato é usado para o reconhecimento de ambientes e pessoas. Pela necessidade do uso, esses sentidos como um todo ficam mais acentuados no DV, para melhor orientação e mobilidade, funcionando como *via alternativa distinta*⁷.

Embora a baixa visão não deva ser confundida com a cegueira, para o nosso estudo de caso, quando tratarmos de questões que envolvam os dois casos, denominaremos simplesmente *pessoas com deficiência visual* ou *DVs*.

⁷ Segundo Vygotsky (1997), os DVs não desenvolvem mais que os videntes os outros órgãos dos sentidos, e sim abrangem inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno; não tendem a substituir a visão, mas a vencer e supercompensar o conflito social e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico.

1.3 A deficiência visual no decorrer da história: um movimento de inclusão

A história humana é compreendida por Lukács (apud LESSA, 1997) como constantemente atravessada pela tensão entre dois pólos da sociedade: o gênero humano como síntese e totalização das ações individuais e as ações dos indivíduos em sua singularidade e particularidade histórica. A pessoa cega tem, com certeza, sua contribuição na luta para ser reconhecida como ser humano capaz de estar junto com os demais. Como registro de tal reivindicação, podemos citar uma passagem da Bíblia, em que um cego, sentado à beira do caminho pedindo esmolas, ao ser informado de que era Jesus quem passava, exclama: “Filho de Davi, tem piedade de mim!” (BÍBLIA SAGRADA, 1992, p. 1373), colocando-se naquele momento como sujeito digno de direitos. Observar como a cegueira esteve sujeita a diferentes estigmas ao longo das gerações constitui tema importante para podermos entender melhor o que ocorre hoje com a educação especial voltada para atender a especialidade visual. Historicamente (cf. GORLA, 2005), são reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às pessoas cegas: (i) a era pré-cristã (Antigüidade), época em que as pessoas cegas eram submetidas a maus tratos e até mesmo exterminadas; (ii) a era de predomínio do Cristianismo (Idade Média), época de proteção e compadecimento, em que o extermínio foi substituído pela segregação; (iii) a era pós-Renascimento (século XVII a XIX), em que foram fundadas instituições para oferecer uma educação à parte para as pessoas cegas, que passaram a ser tratadas como seres humanos; e (iv) o século XX, em que, no início, verificaram-se movimentos que tendiam a aceitar pessoas com deficiência e a integrá-los na sociedade (período de integração), culminando, recentemente, com o programa de inclusão, que vem sendo cada vez mais aprimorado.

1.4 O processo educacional e o seu funcionamento estrutural na atualidade com a presença do aluno DV

Para Lukács (apud LESSA, 1997), as ações individuais do ser humano repercutem, sem cessar, na vida dos outros e, ao menos potencialmente, são capazes de influir em todos os segmentos da sociedade. Essa lógica também pode ser aplicada a uma sala de aula em que estuda um aluno DV. Estar com alguém que exige, muitas vezes, uma forma diferenciada de linguagem, devido às limitações visuais, requer atenção especial do professor. Por exemplo, ao fazer uso do que foi escrito no quadro para explicar o conteúdo em estudo, o recurso específico adequado para o DV é dizer a que ele (professor) está se referindo. Se observarmos as mudanças ocorridas no âmbito do ensino, podemos perceber que a *deficiência visual*, por exemplo, passou a ser considerada *diferença individual*. Então, a superação da deficiência vai acontecendo com a “quebra de paradigmas”⁸, considerando as pessoas como sendo *diferentes de e não menos capazes que*.

A práxis educativa se realiza através de uma circularidade de movimento entre o sujeito, o objeto e novamente o sujeito; entre o conhecimento de si e o conhecimento do mundo. A partir desta base, torna-se possível um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade, ou seja: as relações da subjetividade, na práxis educativa, em contato com a objetividade, obtêm como termo final um crescente enriquecimento da subjetividade. (TASSIGNY, 2005, p. 7).

O sujeito, ao iniciar o desenvolvimento do seu pensamento, já se encontra inserido em uma comunidade. Ao ingressar na escola, ele se apresenta como resultado daquilo que efetivamente vivenciou como sujeito. Porém, vale lembrar que as escolas brasileiras tendem a

⁸ Barbosa (CORREIO BRAZILIENSE, 2005) ressalta que a sociedade precisa quebrar paradigmas para garantir a inclusão de pessoas com necessidades especiais: “Temos que mudar a visão de que o deficiente não é capaz”.

se caracterizar por uma estrutura onde o sistema de ensino está organizado por um currículo, no qual, os conteúdos possuem seqüência e complexidade segundo o desenvolvimento cognitivo e a faixa etária dessa clientela. Quando um aluno diferente desse padrão é matriculado, acaba se deparando com um sistema pouco flexível para uma programação em conformidade com seu ritmo particular e suas necessidades específicas. A organização de tal estrutura tende a se manter dentro de uma linha e, diante de qualquer alteração, é capaz se reorganizar até que a normalidade se restabeleça. Os profissionais da educação se prepararam, e trabalham para sua manutenção que, de certa forma, precisam dessa “ordem” para se sentirem competentes.

Os conhecimentos escolares, traduzidos em forma de competências, desencadeiam, segundo Magalhães e Stoer (2003), a tentativa do sistema educativo de atualizar a estrutura curricular para responder às novas exigências de um mercado de trabalho em vias de reconfiguração, e também às iniciativas das comunidades locais para recolocar a questão dos conhecimentos formadores do indivíduo. Tais questões, exteriores à escola, têm interesse de promoção de classes ou um novo impulso emancipatório da educação (nem que seja a de ser apropriada pela lógica do mercado). É o envolvimento da sociedade inclusiva na proposta da inclusão escolar, baseada na tentativa de erradicar as diferenças. Para assim procederem, os profissionais da educação participam das chamadas capacitações.

Quando qualquer sistema escolar, com funcionamento estrutural definido e dinâmica própria, recebe um aluno DV, toda a escola, junto com os seus educadores e funcionários, necessita de adaptação para poder realizar a inclusão. Como se trata de “alguém diferente”, isso poderá acarretar certa perturbação no sistema e, conseqüentemente, nos sujeitos que viabilizam a aprendizagem. Todavia, é por essa via que se consegue abrir uma nova forma de vínculo entre o sujeito e a estrutura, sem chance de se retroceder. Com efeito, ao se analisar o caminho percorrido quanto à prática da inclusão, é possível notar que, embora lentamente, o

aluno especial passa da condição de sujeito passivo para a posição ativa de pessoa com diferenças. Ora, na medida em que a educação inclusiva está assegurada no artigo 59 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que diz que “os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais”, resta, então, encontrar as soluções necessárias de forma a garantir a todos os alunos as condições de ensino e aprendizagem, sem discriminação ou barateamento de conteúdo em função da deficiência.

1.5 A valorização, mesmo na diversidade: a inclusão social *versus* a educação inclusiva

A inclusão social é um termo atualmente usado para nominar o princípio ético e filosófico que embasa as relações humanas numa sociedade que precisa acolher a todos, nas suas mais diversas manifestações. Segundo o pesquisador Sasaki (2007), trata-se de “um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Porém, isso vai acontecendo à medida que as pessoas, ao sentirem necessidade de mudanças, fazem suas reivindicações, conquistam seus espaços e apontam saídas para atuarem como sujeitos. Nos locais onde realmente tais avanços têm se efetivado, o resultado tende para a transformação da sociedade, que, aos poucos deixa de olhar compadecida para uma pessoa com deficiência. E, então, a inclusão obrigatoriamente vai se instalando, não só nos ambientes familiar e educacional, mas também no profissional. Conforme documento da SEED (1992, p. 9), “ao sistema educacional formal cabe o papel de mediador desse processo com a sociedade, bem como o de oportunizador para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Oficialmente, a convocação ao sistema comum de educação para matricular pessoas com deficiência é recente. Em 1994, no período de 7 a 10 de junho, realizou-se, na cidade de Salamanca (Espanha), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com a presença de 92 delegados, representando seus respectivos governos, e mais 25 representantes de organizações internacionais. Nesse encontro, buscava-se reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas diferenças individuais. Desse encontro, originou-se a famosa *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial* (UNESCO, 1994), firmando-se aí o compromisso com “a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1997, p. 9). Além disso, houve o apoio dos delegados à *Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*, que prevê uma série de disposições e recomendações, orientando organizações e governos. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil divulgou a Política Nacional de Educação Especial, com o propósito de nortear a prática do ensino especializado em todo o território nacional. Vale informar que, além do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN já existente, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná passa, em 2008, a acrescentar o Departamento de Educação na Diversidade, para atender às especificidades da educação indígena, do campo, de jovens, adultos e idosos. Esses são alguns exemplos de mudanças que vão ocorrendo aos poucos, levando-se em consideração, acima de tudo, o respeito à diversidade.

A legislação brasileira garante a permanência do aluno com deficiência visual no ensino regular. Embora, no sistema educacional brasileiro, a educação “inclusiva” esteja pautada em valores que contemplem a solidariedade e os direitos iguais, seria isso suficiente para a implantação de tal educação inclusiva na realidade da sala de aula? Tais

recomendações e orientações, porém, não aconteceram ao mesmo tempo e com igual intensidade, envolvendo o profissional da educação, no âmbito escolar. Por exemplo, os cursos de Educação Especial, adicionais de magistério no estado do Paraná, com mais de mil horas de duração, foram retirados da pauta, dando lugar a 360 horas de pós-graduação. Os cursos de licenciatura, por sua vez, não apresentaram formalmente como atender didaticamente o aluno na temática da diversidade. Então, a efetivação do ensino-aprendizagem na sala de aula, espaço em que o aluno permanece durante quatro horas diárias, não se beneficiou da repercussão da atenção discutida e implantada em âmbito internacional. Porém, é entre discussões acaloradas e lutas, com vista a descobertas de novas formas de atendimento a essa clientela, que o momento se faz histórico.

Conforme Magalhães e Stoer (2003), é na base da diferença que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade eventualmente mais inclusiva. A exclusão também se perfila como direito à diferença, em que a própria exclusão se encontra incluída. Segundo os autores, há uma espécie de jogo que precisamos compreender – “a diferença somos nós”. A construção da inclusão estará, então, baseada naquilo que as pessoas e os grupos têm de diferente, reconhecida numa nova ontologia social.

De acordo com Dens (apud MASINI, 2004), o princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade e, nesse sentido, cada pessoa tem uma contribuição a dar. Já se foi o tempo, por exemplo, em que o cego ficava nas praças cantando para receber o sustento para sua vida. A história da humanidade sobre as deficiências mostra as mudanças de conceitos e atitudes ao longo dos tempos. Porém, segundo Masini (2004), o movimento pela inclusão em oposição à exclusão, no Brasil, cresceu e foi para além da educação, ligadas ou não às pessoas com deficiência. Para a autora, a política educacional inclusiva apresenta outras facetas. De repente, as escolas passaram a receber indiscriminadamente as crianças especiais, em atendimento à orientação de não excluir nenhum aluno do convívio com crianças normais.

Não obstante a boa intenção, o fato é que, com essa medida, as escolas ampliaram de uma hora para outra o quadro dessa nova clientela, sem que se tivesse chegado a um consenso sobre as implicações pedagógicas decorrentes e as medidas a serem adotadas. Por outro lado, ainda de acordo com a autora acima citada, os pais, talvez, também incentivados pelo movimento da inclusão, procuraram as escolas na expectativa de encontrar as condições apropriadas para o desenvolvimento de seus filhos. O resultado desse movimento é que a escola passou a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, recebe os alunos, mas de outro, não se prepara nem oferece as condições necessárias para tal atendimento. Para Masini (2004), o desempenho das escolas continua sendo de cunho intelectualista, cujas ações se tornam excludentes até mesmo pela falta de formação dos professores. Agrava-se o quadro, segundo ela, no momento em que nem o professor do ensino regular aprendeu a lidar com o aluno diferente e nem o professor especializado aprendeu a lidar com o professor do ensino regular. Segundo Mantoan (2001), a educação é trabalho compartilhado por construtores num plano coletivo de ação; só assim a inclusão escolar se torna real. A autora (p. 225) afirma que

não é o dinheiro e nem a falta ou a existência de legislação outros obstáculos à inclusão, mas as atitudes negativas de certos pais, professores, autoridades educacionais e instituições especializadas em pessoas com deficiência, políticos e líderes comunitários que duvidam dessa inovação.

Mantoan (2005) sublinha as palavras de Paulo Freire, para quem “incluir não é um privilégio, é um direito”. Segundo a professora, “a educação inclusiva entrou pela porta errada: entrou pela porta da Educação Especial, quando deveria ter entrado pela porta da Educação Comum” (Palestra), que é onde involuntariamente se acolhe e se expulsa esse aluno incluído. Essa é, sem dúvida, uma contradição ou demonstração pura do funcionamento de qualquer estrutura escolar na atualidade, no Brasil. O paradoxo de lutarmos por “uma escola

para todos” esconde a não-permissão para que efetivamente esse aluno se sinta à vontade, seguro e protegido. A estrutura o marginaliza, e ele pode até se sentir excluído.

Dado esse estado de coisas, seria possível afirmar que o nosso sistema de ensino padronizado permite um trabalho personalizado com um olhar na diferença? Mantoan (2005) novamente se reporta a Paulo Freire, que mostrava a necessidade de adaptar a linguagem da sala de aula à linguagem do aluno. Mas, será que a nossa realidade escolar “dá voz” à diversidade realmente? Alguns afirmam positivamente; porém, para a grande maioria, a resposta é negativa. Estamos preparados para atender àquele que é diferente da “normalidade”? Temos uma estrutura escolar preparada para esse atendimento? A autora afirma que “a escola deve dar condições para que o aluno tenha capacidade de encontrar por si próprio as respostas para sua vida” (palestra).

A inclusão é um processo de transformações nas mais variadas esferas: demanda transformar os ambientes físicos, tornando-os acessíveis, bem como transformar a mentalidade das pessoas que se consideram normais e da própria pessoa com necessidades especiais. Nesse processo, todos precisam se colocar na posição de sujeitos com igualdade de ocupação de espaço.

Se nos reportarmos à história, logo percebemos que, num tempo não muito distante, havia, no âmbito educacional, uma divisão entre ensino comum e ensino especial. Posteriormente, iniciou-se a integração, em que o aluno especial freqüentava a escola comum para a socialização, e mais recentemente, a inclusão escolar se pauta na seguinte estratégia: com o apoio de profissionais da educação especial aos professores do ensino regular, todos os alunos podem – e devem – apossar-se do conhecimento científico.

“O compromisso com a formação do cidadão com deficiência visual exige uma prática educacional voltada à compreensão da realidade social, dos direitos e das responsabilidades em relação à sua vida pessoal e comunitária” (DE MASI, 2002, p. 5). Apesar dos esforços, o

fato é que o processo de inclusão escolar só se tornará realmente forte se houver abertura na cultura do sistema, na política educacional e na prática pedagógica. Segundo Masini (2004), falar de inclusão escolar é falar do educando que se sente reprimido na escola ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. A educação no direito à cidadania, se bem entendida e conduzida, é capaz de construir a autonomia, a criatividade, os deveres, a dignidade, a responsabilidade, a independência, o direito e a participação de cada um (como indivíduo participante) e de todos (como coletividade) os membros envolvidos direta ou indiretamente.

1.6 Os lugares ocupados pelo aluno com deficiência visual na escola

Tendo direito aos estudos acadêmicos como qualquer outro aluno, o DV deve ser matriculado no ensino regular. Em horário de contraturno, esse aluno poderá frequentar espaços especializados, tais como os CAEDVs (Centros de Atendimento Especializado para Pessoas com Deficiência Visual), ofertados pelos órgãos públicos municipais ou estaduais, em forma de programa. No CAEDV, o aluno é aceito mediante a apresentação do laudo oftalmológico, que serve de instrumento formal para a dedução do grau de comprometimento visual (baixa visão ou cegueira) e a descrição dos procedimentos a serem tomados pelo professor. A partir desse laudo, os profissionais educacionais especializados na área visual passam a oferecer o atendimento diferenciado que o aluno necessita receber, em sessões individualizadas, de cinquenta minutos de duração, e, pelo menos, duas vezes na semana, em dias alternados. Pessoas fora da faixa escolar também podem ser atendidas nesses centros,

pois os atendimentos são destinados a pessoas com deficiência visual a partir de seu nascimento, sem limites de idade.

Se a pessoa for cega, ela pode participar de programas diferenciados: quando bebê, (i) Estimulação Precoce, visando ao desenvolvimento normal da criança, com a participação efetiva da família. Depois, de acordo com a idade e a necessidade, (ii) Orientação e Mobilidade, visando à liberdade de ir e vir com segurança; (iii) Braille, sistema de escrita e leitura em alto relevo; (iv) Sorobã, técnica que permite ao usuário realizar cálculos matemáticos das operações de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação; (v) Atividade de Vida Autônoma e Social, cuja finalidade é atender às necessidades básicas do indivíduo; (vi) Dosvox e Jaws, *softwares* sonoros que permitem a utilização de todos os programas em computadores com Windows instalado.

Se a pessoa tiver visão reduzida, os programas oferecidos são: (i) Estimulação Essencial, destinada aos bebês a fim de corrigir ambliopias, estrabismos ou outros problemas visuais; (ii) Reeducação Visual, de acordo com o vício de refração⁹ instalado, com o intuito de melhorar a acuidade visual, ou aperfeiçoar o uso do resíduo visual, treinando, quando for o caso, o uso de auxílios ópticos; (iii) Orientação e Mobilidade; (iv) Atividade de Vida Autônoma e Social.

Os professores do CAEDVs devem realizar o atendimento de itinerância¹⁰, feito na escola regular onde o aluno estuda. A frequência é determinada conforme as necessidades individuais, numa interação com o professor do ensino regular, com a turma em que o aluno estuda e com a equipe multidisciplinar da escola. Também devem ser disponibilizados

⁹ Ambliopia, miopia, hipermetropia e astigmatismo.

¹⁰ O serviço de itinerância promove a inclusão dos alunos DVs, com observações e apoio aos professores do ensino regular, a fim de garantir a efetivação da aprendizagem, levando-se em consideração os limites individuais de cada aluno atendido.

materiais adaptados¹¹ e realizadas orientações para a confecção e utilização dos mesmos nas diversas formas de abordagem dos conteúdos.

Ao longo do período de 1975 a 2008, ora como professora do ensino regular, ora como professora do ensino especial ou coordenadora pedagógica, pude presenciar que as trocas de experiências, de sentimentos e de informações entre as pessoas normais e as especiais têm ajudado a ambas na compreensão de suas necessidades, propiciando a construção conjunta de novos valores e significados quanto aos limites do ser humano. Nessa interação, a pessoa que se considera normal precisa ver o outro como um ser humano capaz e dar a ele abertura para a livre integração. Nesse contexto, a dificuldade e a lentidão (por ter que usar lupas e se aproximar demais das coisas para poder enxergar) apresentada freqüentemente por alunos de baixa visão em realizar certas tarefas na sala de aula têm sido confundidas com deficiência mental. Isso resulta em conseqüências das mais variadas. Pela dificuldade de enxergar, o aluno com baixa visão fica alheio a certos estímulos (painéis, exposições gráficas, dicionários, bíblias e listas telefônicas), adequados somente para quem enxerga bem. Não tendo acesso à informação, fica, em certas situações, defasagens do ponto de vista cognitivo. Uma conseqüência é a retirada de tais alunos do ensino comum para serem matriculados em APAEs ou salas especializadas para atender à demanda correspondente à deficiência mental. Nesse aspecto, ainda que possa parecer estranho, o aluno com baixa visão, hoje, se vê em pior situação que o aluno cego. É comum ouvir do próprio aluno que possui um comprometimento acentuado da visão sobre a impossibilidade de acompanhar, por exemplo, as aulas de língua estrangeira, em que se trabalha abundantemente com gravuras.

A educação do aluno DV, segundo Vygotsky (1993), deve ser organizada para proporcionar um desenvolvimento normal. É necessário liquidar o isolamento a partir de uma educação da pessoa DV e apagar a demarcação entre a escola especial e a escola normal. Para

¹¹ Ampliações de imagens ou textos para alunos de baixa visão conforme a limitação visual de cada um; material em alto relevo e textos em Braille para alunos cegos; computadores para DVs, com ampliadores de tela e processadores de voz.

isso se faz necessário o uso de alternativas e de ferramentas capazes de fazerem chegar até o aluno DV as informações e discussões apresentadas aos demais. A educação deve, segundo o autor, marcar qualquer criança como normal, socialmente aceita pelos adultos, que devem anular a noção e o estigma de defeituosa.

1.7 O uso de tecnologias assistivas nas escolas: auxílios necessários aos DVs no acesso ao conhecimento

Os recursos de adaptação existentes e usados nas escolas para alunos “diferentes”, quando existem, são, de uma maneira geral, muito escassos e de uso limitado, embora sejam importantes para garantir a condução do ensino que se pretende fornecer. Seguindo uma nova tendência educacional de oportunizar a aprendizagem tanto para os alunos especiais quanto para os normais, novas tecnologias estão sendo desenvolvidas e/ou aprimoradas constantemente, com destaque para as chamadas tecnologias assistivas. Importantes investimentos são vistos nessa área: um exemplo disso é a disponibilização, a partir de 2006, por parte do Ministério da Educação, de *notebooks* para alunos cegos que estudam no Ensino Médio. Particulares também fazem seus investimentos em ferramentas voltadas para atender a alunos DVs. Um exemplo a ser citado é o *multiplano*¹² (FERRONATO, 2002): idealizado pelo professor Rubens Ferronato, que reside em Cascavel, quando, na graduação, necessitou trabalhar como professor de Matemática para alunos DVs.

Tanto pela via de elaboração de projetos de pesquisa, quanto pela popularização de seu uso por parte de instituições especializadas em deficiências, as tentativas feitas para incluir

¹² Material concreto para auxiliar no processo de compreensão de representações gráficas para a pessoa DV. Consiste, basicamente, em uma placa perfurada de linhas e colunas perpendiculares, onde os furos são equidistantes, para uso de pinos e outros acessórios, como borrachinhas e barbantes.

alunos com deficiência visual num ambiente escolar adaptado às suas necessidades têm levado os pesquisadores e, principalmente, os próprios usuários ao desenvolvimento de diferentes soluções. Minimizar o distanciamento entre a consequência social do defeito e da normalidade, segundo Vygotsky (1997), é uma conduta que se caracteriza como positiva, porque permite que a pessoa com deficiência visual progrida satisfatoriamente.

Ao nos reportarmos às inovações, textos ampliados para os alunos de baixa visão são exemplos bem-sucedidos nesse processo; mas, não há dúvidas de que uma das grandes inovações para os cegos foi inventada por Louis Braille (cego desde os cinco anos de idade) e publicada em 1829: a Escrita Braille. Por ser um meio tátil, é o que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. Porém, apesar das suas vantagens, o uso prolongado do sistema torna as leituras muito cansativas. A lentidão da escrita Braille, a quantidade de folhas a mais que o registro das atividades requer e a forma diferenciada de apresentação dessa escrita, desconhecida por professores e alunos videntes na sala de aula, dificultam a interação do DV com os demais. Vale lembrar que, pelo fato de o Braille ser um sistema de escrita somente disponibilizado ao cego nos Centros de Atendimento Especializados, as atividades somente passam ser conhecidas pelo professor do ensino regular depois da transcrição feita por professores especiais. A partir do uso do computador em sala de aula, o professor tem conseguido disponibilizar os conteúdos, as provas e os exercícios para que, em tempo real, todos consigam acompanhar aquilo que foi proposto, numa interação igualitária. Os ampliadores de tela, por exemplo, têm favorecido muito o aluno com baixa visão nas suas tarefas diárias, pois permitem que esse aluno enxergue com menor esforço, evitando-se o cansaço excessivo, as dores de cabeça e até o fracasso escolar advindos do difícil processo de leitura a que esses alunos são submetidos.

Segundo Pauluk (2004), as tecnologias digitais estão provocando uma revolução em diversos âmbitos da organização cultural planetária, de modo muito similar à revolução

provocada pelo surgimento da escrita alfabética entre os gregos. As TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são, sem dúvida, um marco novo para toda a comunidade escolar. O investimento em soluções computacionais tem propiciado aos alunos DVs o acesso ao conhecimento de maneira regular, dando retornos satisfatórios para além da simples utilização das ferramentas. A título de exemplo, mencionaremos o Dosvox¹³, o Jaws¹⁴ e o xLupa¹⁵. Cursos de Dosvox e Jaws são disponibilizados para pessoas cegas e para professores dos CAEDV da região Oeste do Paraná e realizados em Cascavel, pelo núcleo tecnológico do CAP (Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual)¹⁶, em parceria com o PEE (Programa de Educação Especial) da UNIOESTE, *campus* de Cascavel, e o CRTE (Centro Regional de Tecnologias Educacionais) do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Cascavel.

O Dosvox é um sistema para microcomputadores da linha PC, Windows 95 ou superior, e que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, desse modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. A plataforma mínima para o Dosvox é um Pentium 133 ou equivalente, sendo possível executá-lo com menor velocidade em máquinas a partir de 486. O computador usado é absolutamente comum, sendo apenas necessária uma placa de som ou a disponibilidade de som *on-board*. O programa é composto por: um sistema operacional que contenha os elementos de interface com o usuário; um sofisticado sistema de

¹³ Sistema desenvolvido desde 1993 pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possuindo mais de 150 megabytes. Trata-se de um sistema gratuito e disponibilizado na Internet, em < <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>>. Último acesso em: 21 jun. 2007.

¹⁴ Jaws para Windows, *software* traduzido e comercializado pela Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. Disponível em: <<http://www.laramara.org.br/jaws.htm>>. Último acesso em: 21 jun. 2007.

¹⁵ Projeto financiado pelo CNPq, através do Edital Universal n. 019/2004, e desenvolvido pela equipe do GIA – Grupo de Inteligência Aplicada – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com ampliação de acordo com o Edital Universal n. 015/2007.

¹⁶ Setor vinculado à Secretaria Estadual de Educação (SEED), no estado do Paraná, especificamente criado para atender a professores, alunos e membros da comunidade na área de deficiência visual. Suas finalidades básicas são: utilização de tecnologias para a produção e transcrição de materiais didático-pedagógicos; disponibilização de materiais e equipamentos específicos e necessários ao processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento de estudos e promoção de cursos de formação continuada; e atualização ou aperfeiçoamento em serviço especializado para o DV. Sua área de abrangência compreende cinquenta municípios do Oeste do Paraná.

síntese de fala; um editor, leitor e impressor/formatador de textos; impressor/formatador para Braille; diversos programas de uso geral para o cego, como jogos de caráter didático e lúdico; ampliador de telas para pessoas com visão reduzida; programas para ajuda à educação de crianças com deficiência visual; programas sonoros para acesso à Internet, como Correio Eletrônico, acesso a Homepages, Telnet e FTP; leitor simplificado de telas para Windows; (sistema InterCAP). Como todo programa de computação, ocorrem aperfeiçoamentos a cada nova versão, que hoje deve estar próximo da centésima edição.

O Jaws é um *software* que roda em ambiente Windows e oferece tecnologia de voz sintetizada, utilizando a placa e as caixas de som do computador para dar as informações exibidas na tela do monitor. Há possibilidades de acesso a *softwares*, aplicativos e Internet. O leitor de telas, com a linguagem de *scripts* mais sofisticada, permite adaptar o Jaws e estender sua capacidade para trabalhar com outros aplicativos do Windows ou de outros fabricantes de *software*. Os aplicativos populares aos quais o Jaws permite acesso são: navegadores na Internet, gerenciadores de correio eletrônico, aplicativos de gerenciamento de projetos e de pesquisas, tratamento de texto, planilhas financeiras, *softwares* de apresentações, *softwares* de gerenciamento de bases de dados e *softwares* de desenvolvimento para a Internet. Possibilita, ainda, acesso aprimorado a: Microsoft Office 2000 e 97 (Word, Excel, Power Point, Outlook e Outlook Express, Access e Front Page), Corel WordPerfect, Quattro Pro, Lotus Notes, Internet Explore 5.x, Real Player, Eudora Pro, AOL Instant Messenger, WinFaxPro, Juno E-mail, etc. O *software* apresenta um sistema sofisticado de teclas de atalho e saída para linhas Braille, e tem poder de um aplicativo de 32 bits de alto desempenho, apoio para Java Access Bridge, da Sun Microsystems. Apresenta, também, facilidade de personalizar as configurações: na configuração de voz, permite a escolha de velocidade, timbre, eco do teclado, pessoa que fala (adulto ou infantil, masculino ou feminino); na configuração da

verbosidade¹⁷, permite selecionar a quantidade de informações desejadas e ouvir cada elemento da tela; na configuração do dicionário, permite escolher a pronúncia das palavras. Para o usuário de baixa visão, disponibiliza também integração com o *software* Magic de ampliação de tela.

O desenvolvimento do processador de voz foi, com certeza, revolucionário para o aluno com deficiência visual, pela aproximação que oferece entre este e o aluno vidente. As experiências e os resultados obtidos são muito significativos, proporcionando avanços na aquisição dos conhecimentos acadêmicos. Para o aluno DV, estar na sala de aula com colegas e professores quando todos conseguem interagir é diferente de estar isolado numa escrita específica de *braille*, conhecida somente pelo DV.

Considerando-se os diferentes aspectos que precisam ser trabalhados na elaboração de aplicativos com características tão peculiares e complexas como as que prevalecem nos ampliadores de tela, as soluções publicadas costumam ser desenvolvidas de maneira integrada. Esta é, sem dúvida, a preocupação das pessoas envolvidas com a criação do xLupa, uma ferramenta especialmente construída para alunos com baixa visão. Trata-se de um projeto que busca a construção de um *software*, mais exatamente, um ampliador de tela, cujas principais características do programa são (a) a inteligência do *software*, revelada pela sua capacidade de “aprender” e se (auto)adaptar às necessidades do usuário e (b) a sua natureza de *software* livre.

Conforme Bidarra et al. (2006), conceitualmente, o xLupa se desenvolve com base em requisitos, dos quais são citados os mais relevantes: ampliação de imagens, obtida a partir da magnificação de uma região específica da tela; aplicação de técnicas para a suavização dos contornos e melhor definição das imagens após as ampliações, cujo principal objetivo é a melhoria da qualidade da área ampliada; possibilidade de alteração de contraste, cor,

¹⁷ Não no sentido de tornar complexo o que é simples, mas no sentido de selecionar as informações que o usuário achar necessário, em maior ou menor quantidade.

luminosidade e outras características relacionadas, requisitos esses necessários para atender aos diferentes tipos de manifestação de deficiência visual; e configuração do perfil do usuário, a partir da aplicação de técnicas de Inteligência Artificial, com vistas à adaptabilidade do sistema ao usuário. Estando em fase de experimentação, o xLupa está atualmente disponível para usuários voluntários e já vem sendo testado em vários municípios da região, que dão o *feedback* do que precisa ser melhorado para que se façam os possíveis ajustes. O usuário da ferramenta é o principal membro a ser ouvido, pois quem tem necessidade de uso faz observações mais precisas a respeito do que serve ou do que deve ser melhorado.

Embora haja, atualmente, ferramentas computacionais também voltadas para pessoas com deficiência, percebem-se muitas dificuldades. Por estar em fase muito recente de disponibilização, muitos professores e alunos ainda não dominam o uso dessa tecnologia. Acreditamos que, num futuro não muito distante, a realidade seja outra que aquela observada neste trabalho: aula expositiva com uso do quadro-de-giz.

1.8 A realidade quanto aos limites da visão e o impacto educacional

A severidade aplicada à deficiência é fonte limitante para o indivíduo na sociedade. O padrão vivenciado pelas escolas brasileiras ao longo dos anos tem sido o mesmo adotado pela sociedade: privilegia-se o espaço para o indivíduo que esteja enquadrado nos padrões de “normalidade”.

Tanto nos acompanhamentos dos estudos de alunos DVs nos CAEDVs, quanto no ensino regular como professora titular, pude perceber que a baixa visão e a cegueira interferem quando a qualidade da mediação e as ofertas de experiências ficam aquém do esperado pelo indivíduo. Em tais circunstâncias, há, portanto, a necessidade de adaptações permanentes e

eficazes à compensação das alterações visuais. A idéia muitas vezes difundida no meio educacional de que um indivíduo com baixa visão ou cego apresenta déficits cognitivos consideráveis é rechaçada pelos resultados observados no dia-a-dia da sala de aula, onde, com as devidas ressalvas, a afirmação não se sustenta. Segundo Mantoan (2001), a medida em que os professores se conscientizam e reconhecem que é normal as crianças seguirem caminhos diferentes para aprender, a avaliação do desempenho escolar muda.

A aceitabilidade da realidade do aluno, tanto por parte do professor, que está diretamente ligado a ele, como dos colegas de sala na interação da aprendizagem, deve ser sempre estimulada, por ser enriquecedora para todos. Segundo Masini (1993), aprender faz parte da capacidade humana numa relação com o outro ser humano e/ou com as coisas a seu redor, ao receber, colaborar, organizar novas informações e, a partir desse conhecimento transformado, agir de forma diferente do que se fazia antes.

Transcreveremos, a seguir, alguns dos “princípios de aprendizagem” voltados para o impedimento do fracasso escolar, e que foram postos em prática por diferentes autores, segundo Baquero (2001), em comunidades de alunos onde está presente a pluralidade de diferenças, a fim de observarmos novas possibilidades de atendimento ou complementações que poderão ocorrer na realidade de nossas escolas em que se fazem presentes os alunos DVs:

- (i) Grande parte do ensino escolar deve ser: *ativa, estratégica, consciente, automotivada e reflexiva*.
- (ii) As salas de aula devem criar *zonas múltiplas de desenvolvimento proximal* (em razão dos estados iniciais desiguais, dos diferentes caminhos e das velocidades diferentes).
- (iii) Há necessidade de se *legitimar as diferenças*. De certa forma, na contramão do que indicaria o ensino tradicional, sublinha-se a necessidade de *aumentar as diferenças* no sentido de potencializar a diversidade de competências e interesses, como um elemento que reverbera sobre o próprio grupo.
- (iv) É preciso estabelecer uma *base dialógica*. A concepção de conhecimento compartilhado em função das diferenças oferece critérios para a organização do ensino em *pequenos grupos* (mas também, esclarecem os autores, em grupos abertos ou intercâmbios por e-mail). Considera-se que as atividades dialógicas são interiorizadas e incorporadas (ainda que provenham de membros externos, textos, etc.) aos processos de reflexão dos membros da comunidade. (BAQUERO, 2001, p. 160).

Convivendo com a multiplicidade de diferenças e desenvolvendo na prática as condições para isso, a integração passa a ser a inserção de qualquer pessoa preparada comunitariamente para viver na sociedade, esteja ela com deficiência ou não. E, quanto à inclusão na educação, esta acontecerá com a participação ativa e comunitária de todos, com a presença de profissionais especializados, com o uso de tecnologias apropriadas, com a organização de discussões seguidas de práticas sociais e com o aprimoramento do saber pedagógico, porém, sem esquecer que o DV é sujeito capaz de atuar e progredir como qualquer uma das demais pessoas envolvidas.

E quanto ao ponto forte de nosso estudo – a interação professor/aluno, ao ministrar aulas no ensino regular para alunos normais e para alunos com deficiência visual em um mesmo ambiente, tendo de levar em conta as diferentes possibilidades de cada um para chegar à apreensão do saber num contexto onde muitos não podem contar com o sentido da visão –, fazemos nossas as palavras de Osakabe (1996, p. 7): “Não se trata de confinar a educação à linguagem; trata-se de pensá-la à luz desta.” Uma linguagem entendida, conforme o autor, como uma interlocução, sendo, de um lado, processo¹⁸, e de outro, constituída de e por sujeitos.

1.9 A cognição no universo da deficiência visual

¹⁸ Para Osakabe (1996), a linguagem é processo porque, antes de qualquer outro componente, fulcra-se como evento; faz-se na linha do tempo, e só se justifica enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia.

Em um contexto¹⁹ apreensível, a comunicação face a face (LYONS, 1977) pode ocorrer por meio de um processo de enunciação desencadeado pelo falante, em discurso, ou por meio da interação constante entre o falante e o ouvinte. Isso acontece quando conseguimos dar sentido ao que ouvimos ou quando, no diálogo, dirigimos questões solicitando esclarecimentos na tomada de turno e dando a entender ao outro a necessidade de adequação de sua fala. Muitas conclusões de conversas se dão unicamente pelo olhar atento dos interlocutores. Porém, se um deles possui deficiência visual, a dependência das informações orais passadas na conversação se intensifica. Por exemplo, pessoas que enxergam são capazes de ver o formato da janela (redondo, retangular, etc.), a altura do prédio, a marca do carro, o tamanho da formiga, mas essas coisas a que estamos acostumados a ver, sem nos esforçarmos, nunca entram pelos olhos de quem vive *no limite de ver*. Uma pessoa que enxerga, ao olhar um desenho, vê o todo. Já o DV, que necessita de observação tátil, guia-se pelas partes e, mesmo assim, depende que alguém lhe descreva os detalhes, o que é feito por meio oral.

Apesar das muitas transformações, com notáveis avanços em certos aspectos, há, ainda, um descompasso em relação aos procedimentos que precisam ser adotados no ensino para o aluno com deficiência, especialmente a visual. Na falta de argumento mais plausível, freqüentemente se ouvem questionamentos sobre como uma pessoa com limitação visual conseguiria trabalhar ou aprender da mesma forma que uma pessoa normal. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os referenciais gerais demandam ações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular estaduais, municipais e escolares, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Como organizar as ações a serem realizadas para poder contemplar as propostas estabelecidas nas diretrizes oficiais e nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino quando se trata de educação com

¹⁹ Conforme Oliveira (2004), o ambiente que identificamos como *contexto das interações* é dinâmico, estendendo-se para esta ou aquela direção de acordo com o que é *dado* ou *escolhido* a cada momento pelos participantes.

direitos de igualdades de aprendizagem? Para Vygotsky (1993, p. 104), “a habilidade da pessoa cega para adquirir conhecimento é uma habilidade para conhecer todas as coisas”. Mas, quais são as limitações impostas pela deficiência visual que não permitem entender tais coisas? Quais os caminhos a serem trilhados por professores e alunos na utilização máxima dessa habilidade de que fala Vygotsky?

A assimilação de fundamentos do conhecimento científico, conforme Vygotsky (2002), se dá, especialmente, na escola. Para o autor, as funções psíquicas do indivíduo são construídas na medida em que estas forem utilizadas, sempre na dependência do legado da humanidade, constituindo uma apropriação que se dá via educação e ensino, por intermédio de pessoas mais experientes. Nesse sentido, o aprendizado precede o desenvolvimento. A criança vai se desenvolvendo na medida em que, orientada por adultos ou companheiros, apropria-se da cultura em que vive. Ou seja, o desenvolvimento vai acontecendo ao longo do processo educativo, constituindo, juntamente com a aprendizagem, uma unidade indissolúvel.

Segundo o autor, os conceitos científicos, nesse conjunto, constituem um ato real e complexo do pensamento, que será realizado quando o próprio nível necessário de desenvolvimento das funções como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar evolui com a ajuda de rigorosa atividade mental por parte da criança. Quando se transmite à criança um conceito sistemático abstrato, ensinam-se coisas que ela, na maioria das vezes, não pode ver ou vivenciar diretamente, dando-se início, nesse ponto, a um novo tipo de reação: a utilização do conceito científico para explicar o objeto.

Para Vygotsky (2002), portanto, a criança se torna consciente dos seus próprios processos mentais por meio da aprendizagem escolar. Pelos conhecimentos científicos, a consciência reflexiva chega à criança e depois se transfere para os conceitos cotidianos, ou seja, a criança é capaz de fazer transferências do que aprendeu na escola (saber científico)

para o que vive no seu dia-a-dia (senso comum ou saber popular), estabelecendo comparações. A influência e o relacionamento desses dois processos levam ao desenvolvimento da formação de conceitos.

Todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes na zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais, que terminam por se efetivar, como base para novas aprendizagens. Na medida em que a aprendizagem constitui um processo essencialmente social, que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, numa relação em que a linguagem está em destaque, percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas. Definir o papel da escola e do trabalho pedagógico por essa via e dar o tempo necessário para que esse processo se efetive também ao aluno DV é o ideal.

Segundo Bruner (1978), a educação, em Vygotsky, implica não apenas o desenvolvimento das potências individuais, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede. Se, para o caso geral, é assim que a aquisição do conhecimento acontece, e se a deficiência visual, por si mesma, não provoca déficit cognitivo, não há razão para as dificuldades percebidas em relação ao visual. Então, é preciso encontrar a fonte ou as fontes que possam desencadear esse prejuízo. Intuímos que certas barreiras da aprendizagem do DV estejam relacionadas aos componentes da linguagem a que ele tem acesso nos momentos das exposições orais em sala de aula. Não é o fato de estar na sala que garante ao DV a aprendizagem, mas a adaptação do conteúdo apresentado. Segundo Vinh Bang (1989), para realizar o ato pedagógico, além do conhecimento científico, o professor precisa, também, conhecer aquele a quem se deseja transmitir o saber; é preciso que o professor saiba como o aluno compreende, constrói e organiza o conhecimento.

Assim como Vygotsky, Piaget é uma fonte inesgotável de exploração para melhor entendermos como se processam as construções cognitivas. De acordo com Piaget e Inhelder (1993), em estudos realizados a respeito da preponderância do visual na apreensão do mundo e na psicomotricidade, constatou-se que pode existir alguma defasagem no desenvolvimento da criança cega em comparação à criança vidente com relação a aspectos tais como: coordenação do espaço e das ações, conservação e permanência do objeto, noção do corpo inteiro pela imagem no espelho, imitação do outro, etc. Porém, tais estudos mostram que a partir da fase do pensamento formal, com o uso da linguagem, essa defasagem tende a desaparecer. Nesse sentido, o professor deverá ficar atento apenas às limitações impostas pela deficiência visual de seus alunos, fazendo-se necessário verificar a linguagem por ele utilizada para uma aprendizagem adequada, pois, segundo Bar-Hillel (1982, p. 23), em qualquer investigação dos hábitos lingüísticos dos usuários de língua corrente, notam-se “fortes variações no grau de dependência da referência das expressões lingüísticas em relação ao contexto pragmático de sua produção”. Cabe, aqui, reforçar que a deficiência visual a que nos referimos diz respeito à visão comprometida (baixa visão ou cegueira), que limita o aluno, mas não o impede de compreender as situações que o cercam.

Conforme Coll, Marchesi e Palácios (2004), quando, nos diferentes contextos educativos em que crescem as crianças cegas, a intenção é satisfazer suas necessidades especiais, é preciso analisar cuidadosamente as vias alternativas de que tais crianças dispõem para construir seu desenvolvimento. Apesar da referência ter sido especificamente aos cegos, é notório que esses cuidados devem ser estendidos também aos alunos de baixa visão, visto que se encontram em igual situação. Não conseguir ver o que foi escrito no quadro, ou aquilo que foi mostrado sob forma de gravura, ou qualquer outro objeto de estudo o coloca no mesmo patamar de dificuldades do aluno cego.

Na composição de um texto ou mesmo de uma simples fala, expressões desvinculadas de contextos lingüísticos e situacionais, segundo Guimarães (1999, p. 12), “assomam vagas, indeterminadas ou ambíguas”. Para os alunos DVs, o uso de recursos extralingüísticos pelo professor pode impor dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados.

1.10 A linguagem contextualizada: como trabalhar a comunicação com o DV?

Segundo Pauluk (2004), a oralidade pode ser considerada o principal meio da comunicação humana, embora hoje seja permeada pela cultura letrada. Pessoas (falantes) aprendem a reconhecer e a utilizar corretamente uma língua com a prática, sem ter consciência de definições explícitas das regras gramaticais. O estudioso ou o gramático, no entanto, precisa pesquisá-la para entender o funcionamento da língua. É importante, segundo Perini (2001, p. 53), “estabelecer definições para explicitar parte do conhecimento implícito que o falante usa”. Se nos abstrairmos a ponto de podermos estabelecer um paralelo entre um estudioso das línguas e o DV, talvez seja razoável pensar que, tal como o gramático, para entender a língua que ouve, a pessoa com deficiência visual precisaria conhecer melhor os elementos do universo lingüístico do que o vidente, como forma de compensar os recursos visuais abundantemente explorados por qualquer falante que adquira conhecimento através da comunicação oral.

Contudo, para que o DV tenha sucesso, a ele devem ser dadas as condições minimamente necessárias. E é justamente aí que aparece a figura do professor, o sujeito que, para atender às necessidades de um estudante DV, deixa de ser um simples falante para se tornar um especialista, primando pela qualidade do aprendizado do aluno.

A formulação de uma definição, segundo Perini (2001), só se justifica se ela possibilitar a identificação de uma entidade gramatical. É inútil uma definição que só possa ser aplicada corretamente por quem já saiba o resultado de antemão. Assim, uma boa definição de “sujeito” (gramatical) deve possibilitar a identificação do sujeito de uma oração por alguém que não saiba qual é o sujeito, ou mesmo, o que é um sujeito, simplesmente aplicando-se a definição. Para que uma definição atinja tais objetivos, é necessário que ela atenda a pelo menos um dos seguintes requisitos: ser explícita, adequada ao usuário ou adequada à realidade lingüística.

Conforme Jakobson (2000, p. 37), “falar implica na seleção de certas entidades lingüísticas e sua combinação em unidades lingüísticas do mais alto grau de complexidade”. Para o autor, isso se evidencia no nível lexical, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza. Quem fala, seleciona palavras e as combina em frases; estas, por sua vez, são combinadas em enunciados.

A seleção lexical normalmente é feita a partir do repertório vocabular que os interlocutores possuem em comum. Já os constituintes de qualquer mensagem, segundo o autor, “estão necessariamente ligados ao código por uma relação interna e à mensagem por uma relação externa” (p. 41). A linguagem, em seus diferentes aspectos, utiliza os dois modos de relação. Quer mensagens sejam trocadas, quer a comunicação proceda de modo unilateral do remetente ao destinatário, é preciso que, de um modo ou de outro, uma forma de contigüidade exista entre os protagonistas do ato da fala para que a transmissão da mensagem seja assegurada. Deve haver certa equivalência entre os símbolos utilizados pelo remetente e os que o destinatário conhece e interpreta para que a mensagem seja compreendida; caso contrário, ao atingir o receptor, a mensagem não o afeta. Em certas situações, segundo o PEE (2006), por exemplo, os termos *isto*, *aquilo*, *aqui*, *ali*, podem não ter significado para o DV.

Para quem enxerga, a circunstância onde ocorre um determinado fato – contexto – é facilmente percebida, desde que à fala se associem as informações captadas pela visão. Nos ambientes físicos, o DV precisará contar com a descrição feita por alguém. A falta de visão de quem vive no meio de pessoas que enxergam leva, muitas vezes, a pessoa com deficiência visual a situações embaraçosas. Um exemplo típico aconteceu em um curso do qual eu participava. O professor era cego e a aula transcorria normalmente. Num certo momento, ao olhar pela janela, todos viram fogo saindo pela janela de um prédio, exceto o professor. No mesmo instante, a sirene do corpo de bombeiros começou a soar e, no espanto, alguns alunos se levantaram e correram para a janela, gritando: “Fogo! É fogo! Está pegando fogo!”. Com o barulho provocado pela turma para ver mais de perto o que estaria acontecendo, rompendo a calmaria da aula, o professor cego se levantou e começou a gritar: “Fogo? Onde? Socorro! É aqui? Não me deixem! Também quero sair!”. Vendo o seu desespero, interrompi-o, dizendo: “Calma, professor... o fogo é lá no centro da cidade... fica lá no outro morro... está saindo labareda pela janela de um prédio”. Ele questionou: “Por que saíram correndo?”. Ao que respondi: “É que estão indo em direção à janela.”

Uma outra dificuldade para o DV é quando alguém se aproxima, solicitando a ele que descubra fatos ao seu redor, dizendo, por exemplo: “Adivinha quem chegou?”. Isso pode colocar os cegos em situação constrangedora e até mesmo desumana. Muitos professores parecem repetir tal situação em sala de aula. Esquecem-se de que, dentre os seus estudantes, se fazem presentes alunos DVs, e procedem a uma aula expositiva com um apontar de dedos que somente poderá ser entendido por um vidente.

Quanto mais comprometida a visão, mais difícil será para a pessoa compreender um discurso fechado; quanto mais os enunciados dependem de contextos visualizados, melhor deverá ser a tarefa de explicitação verbal do emissor; quanto mais profundamente o enunciado estiver embutido no contexto verbal, maiores serão as probabilidades de a mensagem ser

levada a cabo com êxito. Muitas vezes, também se faz necessária a substituição de itens lexicais por termos equivalentes. Em tal situação, deve haver a preocupação em dar uma explicação complementar, em que o signo verbal dê conta de descrever o objeto apontado e não visualizado pelo espectador. É necessário incrementar a fala, passando do costumeiro símbolo visual para o verbal correspondente, dada a capacidade de seleção visual se encontrar afetada. Poderá haver uma combinação, fazendo-se uso de associações, descrições com sinônimos e estabelecimento de semelhanças, que dêem significado para tais casos.

Por sua peculiaridade, a preocupação com a linguagem em uso, em situações de interlocução, deve ser tomada numa perspectiva abrangente, evitando-se incorrer na fragmentação. Ao se contextualizar, oportuniza-se ao DV o estabelecimento de relações e análises. Aliás, investigar, através de situações oportunas, qual a forma naturalmente utilizada por ele, para melhor compreender o que se pretende ensinar, torna-se uma atitude esperada por parte do professor. Possibilitar que a linguagem se realize em contextos significativos, fornecendo aos alunos condições para tecer relações e comentários, incitando a interação, de modo que todos os alunos e, em particular, os DVs sejam capazes de reunir subsídios para uma análise mais aprofundada e completa da mensagem em questão também se torna algo de extrema importância. Segundo Marcuschi (1999, p. 15), “admite-se, hoje, que a compreensão na interação verbal face a face resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica de enunciados proferidos”. Para o autor, isso não chega a colocar a língua em segundo plano, mas sugere atenção para outros aspectos envolvidos na construção de sentido em situações naturais de fala.

1.11 Funções da linguagem e suas interpretações na sala de aula

A linguagem depende de um amplo conjunto de elementos que o falante, de um jeito ou de outro, precisa dominar para que a comunicação se efetive. Nas relações sociais entre falante e ouvinte, existem limites entre o falar e o calar, bem como a necessidade do uso de um conteúdo adequado, numa variedade de escolhas de elementos lingüísticos, de acordo com as regras que governam a produção apropriada dos atos de fala. Num contexto dialógico, por exemplo, todo falante, mesmo que não tenha consciência disso, usa a linguagem como um sistema de sinais organizados, sujeito a regras e sempre destinado a um grupo específico de pessoas que são os seus ouvintes. Além disso, segundo Cagliari (1994), dependendo da entonação de voz que o interlocutor utiliza, o enunciado pode representar informação, ordem ou ameaça.

Conforme Ilari (2006, p. 27), “ao fazermos uso de um determinado enunciado estamos sempre realizando algum tipo de ação: informar, autorizar, prometer, etc”. A experiência que as pessoas adquirem na manipulação da linguagem – uma vez que ela possibilita uma série de ações, e não somente a mera comunicação – as leva a usar e abusar da mesma. Conforme Cagliari (1994), na sala de aula, o professor pode fazer uma pergunta que parece simples e fácil, mas que pode criar dúvidas porque traz uma ambigüidade; e, na hora de verificar as respostas, falta ao professor percebê-la e considerar as diferentes interpretações feitas pelos alunos. Nesse caso, só acerta quem, além de conhecer os fatos, sabe das expectativas do professor. Outra questão é a tendência de o professor permanecer dentro da *faixa de normalidade*. Para isso, ele faz opção do discurso que melhor se adapte às necessidades comunicativas dos participantes envolvidos na situação. Sendo assim, os alunos DVs, em

número reduzido na sala de aula, passam freqüentemente despercebidos, sem que isso se constitua falta de vontade do professor.

Para Perrot (1970), as manifestações da linguagem representam uma função humana baseada na associação dos conteúdos do pensamento com os sons produzidos pela fala. Embora esse sistema seja constituído, na base, por palavras, e a grande maioria delas possua forte teor semântico, o fato é que, em circunstâncias diversas, fazer uso de elementos referenciais para ajudar tanto o emissor na exposição de suas idéias quanto o ouvinte na compreensão do que lhe é dito se torna um recurso indispensável.

Numa conversação aberta, por exemplo, é muito comum o uso da dêixis. Ao lançar mão desse expediente, o falante examina o manejo da continuidade referencial, verifica a incidência de construção de frases *coesivas* e *coerentes*²⁰, tudo isso com o objetivo de garantir o efeito desejado sobre o ouvinte daquilo que ele, o emissor, está tentando transmitir. Para essa discussão baseada em observações feitas no entorno das relações estabelecidas entre professores e alunos DVs em situação de sala de aula, notadamente na transmissão do conhecimento via exposições orais didáticas, a presença do dêitico, por suas características, acompanhada por elementos de indicação, atitudes, gestos, expressões faciais ou olhares, na grande maioria das vezes, exige compreensão a partir da intrínseca articulação entre, pelo menos, dois órgãos dos sentidos humanos: audição e visão. Para tanto, abordaremos a dêixis sob dois enfoques: o estrutural e o funcional.

²⁰ Segundo Koch (1993), a coerência se estabelece pelo princípio da cooperação, na interação e na interlocução entre dois usuários. Ela faz com que o texto faça sentido para estes; é semântica e pragmática, é profunda e não-linear. A coesão, por sua vez, é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, índices formais na estrutura da seqüência lingüística e superficial do texto. É linear, sintática e gramatical; porém, forma uma espécie de par opositivo/distintivo com a coerência. É semântica quando se trata da relação entre um e outro elemento crucial para a sua interpretação.

2 DÊIXIS: DO REFERENCIAL TEÓRICO AO CONTEXTO DA SALA DE AULA FACE AO ALUNO DV

Os seres humanos reagem a traços simbolizados das coisas à medida que a simbolização representa propriedades que pertençam ao objetivo humano. Pode-se dizer que essa organização ativa constrói simbolicamente o mundo, pois as coisas podem se tornar artefatos materiais porque são artefatos simbólicos e vice-versa.

A comunicação gestual, segundo Rector e Trinta (1985, p. 35), é uma “expressão do pensamento” estabelecida entre a fala e a escrita, feita “por meio de movimentos visíveis, mas não audíveis”. Para os autores,

[...] o comportamento gestual é um produto social e culturalmente diferenciado, tal qual a linguagem articulada. E, embora língua e gesto integrem, em sua mútua relação, um sistema total de comunicação, há ainda a considerar o papel desempenhado pelo tato, o olfato e o espaço nesse mesmo sistema. (p. 35).

Para Arnauld e Lancelot (1992, p. 2), “falar é explicar os pensamentos por meio de signos inventados pelos homens”. Para isso, são utilizados formas e sons, acrescidos de outros elementos complementares. Os signos podem estabelecer, segundo os autores, a maneira e também o objeto que servem para exteriorizar tudo o que se passa na mente do enunciador. Numa classificação mais geral, enquanto os signos categorizados como artigos, nomes, pronomes, participípios, preposições e advérbios vão dar significado aos objetos do pensamento, os verbos, as conjunções e as interjeições vão se ocupar da forma e do modo como se estrutura esse pensamento.

Ao relacionar signos lingüísticos com o contexto, normalmente, o falante mescla sua fala com elementos extralingüísticos, cuja interpretação do que foi enunciado depende do

conhecimento dessas circunstâncias. Em tais condições, para a complementação do discurso, parece não haver situação em que os dêiticos deixem de aparecer. Segundo estudiosos como Benveniste (1992), Ilari e Galdi (2000) e Lyons (1987), dentre outros, em situações correntes de uso da linguagem humana é que a dêixis constrói o elo entre uma expressão lingüística e um elemento da situação de enunciação. A situação é tomada como ponto de partida para o estabelecimento da dêixis: num ato particular de produção discursiva, o sujeito egocêntrico *eu*²¹ associa um ato de mostração corporal a um apontar verbal, no momento presente. Em outras palavras, o contexto dêitico focaliza o aqui e agora do locutor, a situação específica do ato de enunciação.

Dêixis, palavra importada do grego antigo *deiknymi*, significa a ação de mostrar. Segundo Lyons (1979), o conceito passou a fazer parte da teoria gramatical, inicialmente introduzido para indicar os traços orientacionais da língua relacionados ao tempo e ao lugar do enunciado. É, na verdade, uma referência exofórica que se estabelece entre uma expressão lingüística e um elemento externo ao enunciado. É uma manifestação típica presente na comunicação aberta, cuja finalidade é enfatizar os referentes e situá-los, no momento da enunciação, num determinado espaço em relação ao emissor e ao receptor durante uma conversação.

Para Ilari e Galdi (2000, p. 66), “os dêiticos realizam os fenômenos da dêixis (ato de mostrar), que é um dos traços que distinguem a linguagem humana das linguagens artificiais”. Mais do que um princípio importante para a teoria da comunicação, a dêixis possui, atualmente, estatuto lingüístico, embora até há pouco tempo não fosse discutida nos círculos de estudiosos das línguas. Para a Lingüística moderna, a dêixis passou a ser vista e estudada a

²¹ Segundo Benveniste (1992), a linguagem está organizada para cada locutor apropriar-se da língua ao designar-se como *eu*. Dos pronomes pessoais dependem outros que têm o mesmo estatuto: são os indicadores da dêixis (demonstrativos, advérbios, adjetivos), que organizam as relações espaciais e temporais à volta do sujeito, tomando como ponto de referência: *isto, aqui, agora* e suas numerosas correlações: *aquilo, ontem, no ano passado, amanhã*, etc.

partir de palavras que encerram conteúdos demonstrativos e/ou de localização. Trata-se de um campo mostrativo, de natureza lingüística, que pode ser gerado a partir de um ato de fala.

Lahud (1979, p. 67), reportando-se a Frege, aponta que “é muito comum que o simples enunciado verbal não baste à expressão do pensamento”, principalmente quando esta estiver destinada a designar um particular da realidade extralingüística. Esta é, segundo o autor, uma espécie de defasagem entre o pensamento lógico e a expressão propriamente lingüística quando o enunciado contém um dêitico qualquer, em que “o conhecimento das circunstâncias que acompanham as palavras torna-se, então, uma condição necessária para a ‘exata compreensão’ do pensamento expresso” (p. 68).

Para Guimarães (1999), os dêiticos são os elementos lingüísticos que mais claramente mostram a presença do emissor no enunciado, realizada numa situação definida pelas coordenadas espaciais e temporais. A autora enfatiza que Bühler, em sua Teoria da Linguagem, descreve os dêiticos como sinais que designam mostrando, e não conceituando. E mais: a designação dêitica se encontra, em qualquer sistema lingüístico, par a par com a designação simbólica ou conceitual.

Para Lahud (1979), enquanto a noção ‘lógica’ de dêixis se aloja no espaço onde a linguagem e o mundo das coisas entram em comunicação, a noção ‘lingüística’ de dêixis se constitui onde o fechamento da língua em relação aos objetos tem valor de princípio. Para o autor, o que a Lingüística contesta é o

[...] fechamento em relação ao sujeito, na medida em que justamente, desse ‘ponto de vista’, os dêiticos provam que o sujeito está na língua e que, por conseguinte, a descrição ‘semântica’ desta nos informa necessariamente alguma coisa sobre uma outra realidade que não ela própria: não sobre aquilo de que se fala, mas, sobre nós mesmos enquanto pessoas que falamos. (p. 124).

Sob esse novo prisma, a dêixis pode ser considerada como uma unidade imprescindível que se encontra não só na oralidade, mas também na escrita. Como lembram

Ilari (1997), e Ilari e Geraldini (2000), apesar de o fenômeno da dêixis dar grande agilidade às línguas naturais, as frases com tais elementos só podem ser interpretadas se conectadas com as devidas situações de fala, podendo as informações variar de acordo com cada uma delas. Por exemplo, *eu, tu, aqui e agora*, variam de acordo com o momento da enunciação, os interlocutores envolvidos no ato de fala e o lugar em que este se processa.

O ambiente referencial criado pela dêixis, para Lyons (1987), permite a localização e a identificação de pessoas, objetos e eventos (processos e atividades de que se fala), atuando tanto na mente de quem fala quanto na daquele que ouve. Para o autor, nos artifícios que ligam uma expressão ao seu contexto espacial, temporal ou pessoal, está sempre presente a dêixis referencial. Dentre as diferentes possibilidades de análise, citam-se os seguintes tipos de dêixis: (i) dêiticos pessoais, constituídos por pronomes pessoais, pronomes possessivos, flexão verbal, vocativos e certas formas de tratamento; (ii) dêiticos espaciais, constituídos pelos determinantes, pronomes demonstrativos, advérbios apresentativos e certos verbos de movimento; e (iii) dêiticos temporais, constituídos pelos advérbios de tempo e desinências verbais específicas dos tempos: presente, pretérito e futuro. Enfim, trata-se de algumas expressões que permitem identificar pessoas, coisas, momentos e lugares a partir de uma situação de fala.

Para Ilari e Geraldini (2000), os demonstrativos, os pronomes pessoais e os tempos dos verbos são os exemplos sempre lembrados de ocorrências dêiticas, mas a dêixis é um fenômeno bem mais comum e amplo do que o uso dessas formas. Nas línguas, de maneira geral, os pronomes *eu* e *tu* são exemplos típicos de dêiticos. No mesmo plano, associados à mesma referência, encontram-se os advérbios *aqui* e *agora*, e outros termos que delimitam a instância espacial e temporal, coextensiva e contemporânea ao *eu*. Por exemplo, no contexto espaço, os elementos contextuais seguem na mesma linha objetiva do pronome *aqui*, os

temporais, em *agora* e os pessoais, em *ele*. Neste contexto, *eu*, *aqui* e *agora* significam um roteiro que identifica o falante, o local e o momento da fala, respectivamente.

Vários são os autores que assumem essa conotação para a dêixis, dentre os quais destacam-se Benveniste (1976), Lyons (1987), Ilari e Galdi (2000), Maingueneau (2001) e Apothéloz (2003). Segundo Benveniste (1976), o demonstrativo, com o seu caráter sempre único e particular, desprovido de referência material, por exemplo, consiste em converter a linguagem em discurso, caracterizado nesse sistema por referências internas, em que o uso do *eu* se enuncia como locutor, dirigido a um tu que também, como o primeiro, não pode existir como um signo virtual.

Ilari e Galdi (2000), Maingueneau (2001) e Apothéloz (2003) citam um caso curioso de oposição: os pares verbais *ir/vir* e *trazer/levar*, em que o enunciador se coloca no centro da cena, para a qual tudo converge. Numa situação de fala, há uma dêixis de lugar envolvida implicitamente e que só é distinguida pela localização do seu locutor: *ir* e *levar* descrevem movimentos que remetem sempre a outro local em que não se encontra o locutor; ao contrário, *vir* e *trazer* descrevem um movimento cujo destino é o lugar em que o mesmo se encontra.

A compreensão dos dêiticos, ainda conforme Ilari e Galdi (2000), depende necessariamente de sua articulação com os não-dêiticos. Por exemplo, ao distinguirem os fenômenos *dêiticos* dos *anafóricos*, os autores afirmam haver um intercâmbio entre os dois, apesar de se distribuírem em séries paralelas (*ontem/na véspera*, *amanhã/no dia seguinte*)²².

Na anáfora, a identificação de objetos, pessoas, momentos, lugares e ações, são feitos por alguma referência a outros objetos, pessoas, etc., mencionados anteriormente no discurso. Já na dêixis, o referente é determinado a partir de elementos da situação extralingüística em que a expressão é atualizada. Porém, para Ilari (1997, p. 58), é possível “considerar como

²² Quanto aos pares ‘*ontem/na véspera*’, Maingueneau (2001) afirma não haver, obrigatoriamente, para cada dêitico um equivalente exato e único no registro não-dêitico.

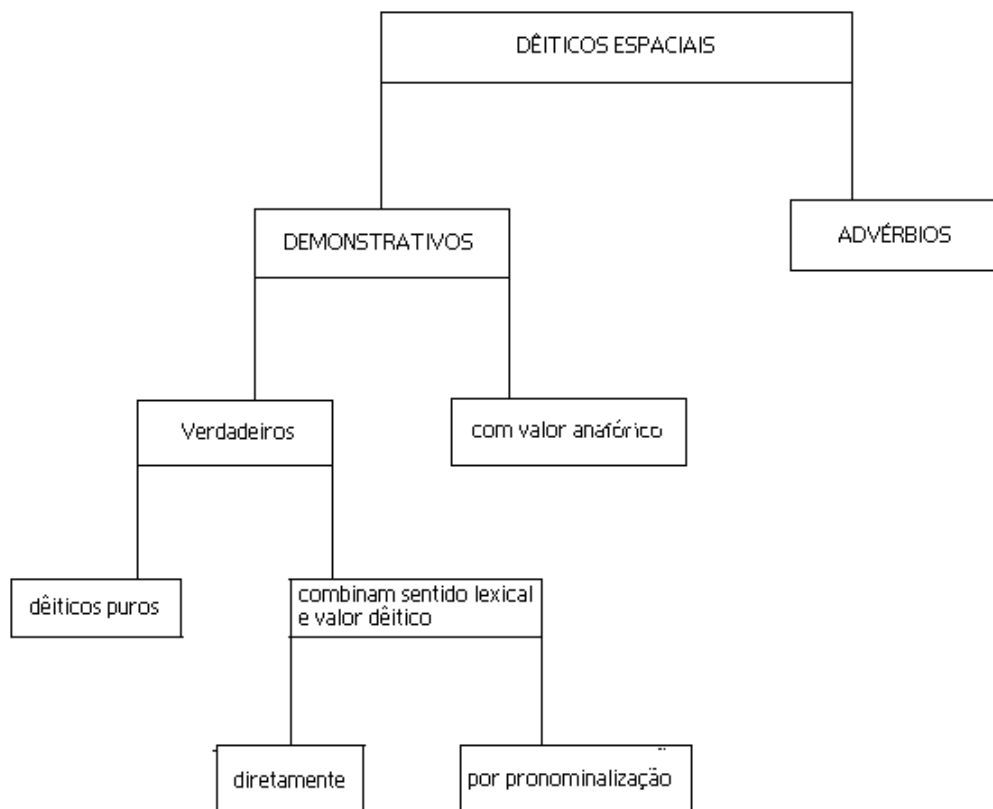
fazendo parte da situação de fala em que a oração é pronunciada, todo o discurso anterior, e por este viés incluir entre os dêiticos em sentido lato as expressões ditas anafóricas que se interpretam por referência à parte anterior do texto”. Apothéloz (2003) observa que, em contexto, o falante tende com frequência a usar ora elementos dêiticos, ora não-dêiticos, que, embora conduzam para a interpretação do que é dito a um mesmo ponto, diferem do ponto de vista de seu funcionamento. Alternar dêitico e anáfora, por exemplo, numa mesma situação de fala, é muito comum, especialmente em circunstâncias de aquisição de uma segunda língua. O autor reporta-se a Boch (1983) para estabelecer uma diferenciação entre anáfora e dêixis, num sentido funcional ou pragmático. Para ele, há dêixis quando a expressão tem por objetivo deslocar o campo de atenção para um referente; nesse caso, o foco não está no significado. É necessário que o meio utilizado para identificar o referente se apóie nos parâmetros de tempo, lugar ou pessoa da situação de enunciação. No caso da anáfora, a expressão faz manter o referente no campo de atenção.

Na abordagem de Apothéloz (2003), são identificados alguns tipos de dêixis que diferem um pouco daqueles já citados anteriormente: (i) há a *dêixis situacional*, que se refere ao lugar e ao momento da enunciação em que os demonstrativos podem estar presentes; (ii) para se referir aos segmentos, aos lugares ou aos momentos do próprio texto, há a *dêixis textual*, concretizada pelo emprego de expressões indiciais tais como: *mais acima, aqui, no próximo capítulo*, etc., com função metatextual²³; (iii) e há, também, a *dêixis da memória*²⁴, referente à situação na qual o emprego do demonstrativo revela que a representação discursiva do enunciador e a recepção do destinatário não acontecem no mesmo instante; neste caso, o referente é evocado no próprio texto, dando ao destinatário a impressão de ter um acesso imediato ao estado cognitivo da enunciação.

²³ Função que permite organizar o espaço do texto e facilita a orientação do leitor ou do ouvinte nesse espaço, segundo Conte (1981), citado por Apothéloz (2003, p. 69).

²⁴ De acordo com Apothéloz (2003), outros autores apresentam uma designação diferente a esse tipo de dêixis: Joly Fraser, Lyons e Kuno, dentre outros, trazem a denominação *dêixis enfática*; Lakoff a denomina *dêixis emotiva*; e Kleiber a designa como *pensamento indicial*.

No caso específico dos dêiticos espaciais, uma classificação proposta por diversos autores – e que é objeto de investigação de nosso trabalho –, a interpretação se dá, segundo Maingueneau (2001), pela consideração da posição do corpo do enunciador e de seus gestos. Além dessa forma de localização, existem outras, tais como a localização absoluta, que se dá pelo uso de termos autodeterminados (ex.: Cascavel, no Paraná), e a localização cotextual, que se apóia em um elemento do contexto lingüístico. Segundo o autor, em narrativas clássicas, aparece uma rede de relações que esclarecem as referências espaciais, sem a intervenção da situação de enunciação, como acontece quando se aponta o dedo. Neste caso, para o leitor poder interpretar as referências locais, é necessário ter acesso, às vezes, até mesmo a uma retomada anafórica. Em textos literários – por exemplo, em romances mais recentes –, pode-se notar uma liberdade maior no que diz respeito à recuperação do referente dos dêiticos espaciais, podendo ocorrer de maneira menos imediata ou nunca ocorrer. Numa narrativa que usa o monólogo interior, por exemplo, o narrador e o herói se misturam na consciência de um único sujeito. Nesse caso, os dêiticos espaciais dependem de ser esclarecidos no texto, tendo que, às vezes, recorrer-se a volteios a fim de melhor elucidar tais referências. No esquema que segue, de nossa autoria, os dêiticos espaciais são avaliados sob o ponto de vista morfossintático.



Como mostra o diagrama, os dêiticos espaciais distribuem-se de acordo com a classe gramatical, podendo ser um demonstrativo ou um advérbio, e, para o caso do demonstrativo, conforme a função que desempenha no enunciado, seja ele escrito ou oral. Assim, os demonstrativos de valor anafórico aparecem quando se retoma uma unidade já introduzida no texto. Os verdadeiros podem se manifestar de duas formas distintas: como dêiticos puros, quando acompanham um gesto do enunciador (*isto, isso, aquilo, etc.*), e os que combinam sentido lexical e valor dêitico. Estes últimos podem estabelecer essa combinação diretamente (*esta mesa*) ou por pronominalização (*isto aqui, aquilo lá*). Para Maingueneau (2001), os dêiticos adverbiais têm estatuto de *complementos circunstanciais*, sempre com valor em função do gesto, da posição ou da orientação do corpo de seu enunciador. Estão distribuídos em diversos microssistemas de oposição (*perto/longe, na frente/atrás*), suscetíveis a mudanças a cada modificação de pelo menos um desses parâmetros. Vale mencionar que, em termos semânticos, a língua tende a privilegiar o eixo próximo/distante (*aqui/aí/lá,*

isto/aquilo), fazendo uso desses elementos não somente como registro espacial, mas, também, para valorização e desvalorização (*Esse daí*).

Segundo Maingueneau (2001), sempre que um indivíduo assume o papel de narrador, fica difícil para ele desconsiderar o uso da localização dêitica. Além do duplo cenário – um em relação à história contada e outro em relação ao narrador –, há, num mesmo momento, as localizações aparentemente mais objetivas, mais independentes do ato da enunciação, que podem conter em si uma localização do tipo dêitico. Isso porque a narrativa, por seu próprio jogo de referências internas, tende a se desenvolver autonomamente, só podendo ser interpretada se o leitor conseguir se orientar no espaço cultural aí descrito. O que não acontece com os romances: neles, várias acomodações se processam, ora de localização dêitica, ora não-dêitica, ou podem ocorrer passagens de um a outro, num mesmo texto. Os problemas de localização espacial de caráter dêitico e não-dêitico interferem na clássica questão dos *pontos de vista*, das *perspectivas* e do *foco*, pelos quais os teóricos das técnicas narrativas vêm se interessando há muito tempo. Porém, quando se trata de uma narrativa dramática, não costuma haver problemas de localização, já que o lugar de enunciação é imediatamente identificado pelo público. Presentes no espetáculo, há um intercâmbio verbal verdadeiro, em que os dêíticos que aparecem são logo compreendidos pelo espectador. Já quando o gênero literário é o romance, dá-se a construção.

Enquanto os dêíticos espaciais lidam com a questão de localização, os temporais, como pontua Maingueneau (2001), consideram o momento de fala ou o chamado presente lingüístico. Dentre os dêíticos inscritos nessa categoria, estão, segundo o autor, os de localização absoluta, compostos por expressões precisas como datas – por exemplo, *22 de abril de 1500* –, e os que se apóiam numa referência no momento da enunciação. Os dêíticos temporais também são citados por Ilari (1997), para quem há dêixis temporal em expressões

como *hoje*, *amanhã*, *há uma semana* e *daqui a uma semana*; porém, só podem ser transformadas em datas se for levado em conta o momento em que foram enunciadas.

Quanto aos não-dêiticos, Maingueneau (2001) afirma que os mesmos tomam por referência a fixação de um elemento do contexto lingüístico. Importante notar que, quando se trata de narrações, a regra geral é misturar as três situações. Ao leitor cabe, como no caso dos dêiticos espaciais, deter um conhecimento extralingüístico para poder interpretar o texto. Maingueneau cita, ainda, uma quarta categoria, a que denomina embreantes temporais, com função de complemento circunstancial, com estatuto de um advérbio ou grupo proposicional, além da tripla de embreantes inscritos na morfologia verbal: as marcas do tempo (presente, passado e futuro).

A dêixis, por se tratar de um fenômeno necessariamente ancorado em contexto – físico ou discursivo –, terá a polissemia de seus termos desvendada pelo reconhecimento destes processos e noções: funções pragmáticas, modelos cognitivos idealizados (MCIs), espaços mentais e mesclagem conceptual, no discurso em que estão inseridos (cf. FERREIRA, 2006, p. 32).

Segundo Benveniste (1976, p. 280), é pela forma verbal que acontece o ato individual de discurso. Nesse momento, o locutor torna plenos os signos vazios disponíveis na linguagem. Por isso, na comunicação intersubjetiva, as formas pronominais remetem à enunciação cada vez única: por exemplo, ao pronunciar *eu*, o locutor emprega o pronome no ato do discurso, podendo mudar de sentido a cada momento em que o sujeito muda.

As falas são impregnadas, parcial ou totalmente, de expressões dêiticas. Para Lahud (1979), os dêiticos e a linguagem, andando lado a lado, complementam-se na intenção de dar significação às falas. Ao dizer, por exemplo, *dê-me isto*, acompanhado de um gesto de designação, o que o enunciador realiza é um ato completo de referência identificadora, visível aos olhos das pessoas envolvidas. Ao dizer *isto*, apontando para um objeto, a intenção do

falante, na verdade, é apresentar lingüisticamente o objeto a que ele está se referindo mediante um gesto. O gesto, nesses termos, acompanha o ato de fala.

Segundo Koch (2000), numa comunicação cotidiana, o espaço dêitico é o próprio espaço da atividade de fala (situação de interação entre ambos). Com presenças marcantes, eminentemente visuais, os pronomes demonstrativos (*este, isto, aquilo*, etc.) e os advérbios pronominais (*aqui, ali, lá*, etc.) são usados nas aulas expositivas, onde o professor explica o conteúdo e os alunos acompanham com curtas intervenções. Por exemplo, as expressões *aqui, lá, veja essas figuras mostradas no canto esquerdo do quadro* apresentam conteúdos semânticos com força representativa, porém, o fato é que os verdadeiros significados que elas trazem ficam, de certo modo, esvaziados, se não estiverem amparados por elementos, agora não mais lingüísticos, que auxiliam os indivíduos na localização daquilo que se pretende chamar a atenção, discutir, enfim, mostrar. Não se duvida que os alunos DVs, tal como os videntes, são capazes de compreender os sentidos atribuídos a essas palavras/expressões mas, o problema, não se reduz a isso. “A formação da imagem visual depende de uma rede integrada, de estrutura complexa, da qual os olhos são apenas uma parte, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perspectiva e psicológica” (BRASIL, 2002, p. 15).

Para as informações contidas no contexto com dependência de recepção visual, o aluno DV apenas recebe a informação parcialmente, tendo dificuldades de interpretar os locais designados, já que ele, o receptor, ignora o que foi apontado pelo professor. Cabe ao narrador, portanto, construir uma rede de relações no texto, de maneira que as referências espaciais se aclarem ao designar o objeto que mostra com o dedo como intervenção da situação de enunciação.

Segundo Cazacu (1979), “a linguagem supõe, na sua forma complexa e normal, uma intenção de comunicar, bem como a possibilidade de realizar esta comunicação a fim de poder

efetuar a expressão e sua compreensão”. Assim, ao falante, caberia preocupar-se em fornecer mais dados por meio da língua – das palavras, em última instância.

A aprendizagem significativa é, enfim, o conhecimento adquirido a partir da própria experiência do indivíduo. No construtivismo, o aprendiz compreende o mundo por meio da elaboração que faz dos fatos. A construção do conhecimento somente se realiza na presença do outro, e é justamente nesse ambiente repleto de características diferenciadas que se encontra a dêixis. De acordo com Fragoso (2003),

[...] expressões dêiticas servem de construtores de significado, uma vez que são elas que fornecem as dicas para a significação enquanto o discurso acontece. Fato este que comprova que o significado é algo que se constrói no momento da interação, considerando-se os participantes, o contexto em que estão inseridos, e as conexões feitas por eles a partir da criação dos Espaços Mentais.

Na relação professor-aluno DV em sala de aula, a língua, como meio de comunicação oral, é suscetível, em certos momentos, a uma adaptação aos seus fins. Segundo Geraldi (1996), cruzam-se, no presente do discurso, o passado trazido pela linguagem e a memória de um futuro possível, construído por meio da linguagem. Para quem utiliza os sentidos remanescentes mais acentuadamente, como é o caso dos DVs, a linguagem, especialmente a oral, é, sem dúvida alguma, essencial para a compreensão dos conteúdos curriculares, pois possibilita a esse público estabelecer as relações necessárias para que a aprendizagem se efetive.

Segundo Rector e Trinta (1985), ao se fazer uma investigação do gesto, seria necessário ir além da semântica circunscrita ao domínio verbal. Nós acrescentaríamos a essa fala o elemento visual. Segundo os autores, é preciso levar em conta a relação do objeto com o referente e considerar o signo em relação ao seu veículo, ao seu usuário e aos seus efeitos, numa segmentação tripartida da semiótica – a semiologia da língua, acrescida do gesto não-verbal, numa dimensão pragmática. Tais indicativos servem para nos mostrar a necessidade

de estarmos motivados e integrados com o que seria de papel desempenhado pela dêixis na fala dos indivíduos e, mais especificamente, daqueles que dela dependem para passar algum conhecimento formal e científico.

3 METODOLOGIA: LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Problematização e indicativos de análises

A educação especial vem se transformando ao longo da história no sentido de disponibilizar aos alunos uma escola igualitária para todos. Lutas, discussões e esforços são constantes, não só por parte dos educadores, mas dos próprios indivíduos que vivenciam a falta de sensibilidade da sociedade em relação à aceitação das diferenças de grupos minoritários. A questão da comunicação oral do professor diante do aluno DV pode desencadear uma série de discussões interessantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras. Neste momento, porém, focamos nossa atenção no discurso do professor no momento da apresentação do conteúdo acadêmico, ao fazer referências a determinados textos escritos anteriormente no quadro e que possam trazer algumas dificuldades para a interação estabelecida.

Quando o professor expõe o assunto em aula, como várias vezes se enfatizou aqui, é comum que use a fala acompanhada de observações feitas no quadro e aponte referenciais para os quais quer chamar a atenção dos estudantes. Na maioria das vezes, para conseguir acompanhar as explicações, o aluno precisa visualizar aquilo que ouve. A constante retomada que o professor faz do conteúdo escrito no quadro, por meio de apontamentos e de atos de sublinhar e circular, por exemplo, pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em geral. Porém, conforme já mencionamos anteriormente, quando se trata de falar para alunos DVs, essa estratégia pode dificultar a compreensão do conteúdo explanado, uma vez que esses alunos não conseguem detectar o referencial apontado. Nesse contexto, um

enunciado pode se tornar um complicador no processo de ensino-aprendizagem, já que os alunos DVs acabam ficando limitados apenas às observações orais feitas pelo professor.

Para melhor compreender o que se passa nas salas de aulas, notadamente naquelas que contam com alunos DVs, fomos a campo realizar uma pesquisa de observação. Paralelamente, disponibilizamos um questionário aos professores das escolas envolvidas com o intuito de complementar nossas observações e discussões.

3.2 O contexto da pesquisa

Sabendo que a investigação científica tem seu valor se for feita formalmente, propomo-nos a dispensar atenção ao processo. Conforme Gil (1999), o conhecimento científico tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Assim, realizar uma pesquisa de campo como parte integrante deste trabalho, cujo resultado tenha um cunho científico, pode contribuir para a educação do aluno com deficiência visual. No caso de nossa pesquisa, o estudo de caso etnográfico se mostra adequado por ser, segundo André (1995), uma instância de determinada classe, uma unidade com limites bem definidos: pessoa, grupo social, ou programa. Conforme a autora, seleciona-se e compreende-se a unidade, com ênfase no conhecimento do particular, porém, estando “atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (p. 31). Nesse sentido, foram eleitas três escolas de ensino médio em cujas salas de aula estudam também alunos DVs.

Quanto ao espaço de abrangência, a cidade de Cascavel, na região Oeste do estado do Paraná, foi escolhida por ser a localidade de residência da pesquisadora, facilitando o acesso

aos campos da pesquisa. Quanto às escolas, foram escolhidas duas públicas e uma particular, com o intuito de diversificar as fontes da pesquisa. Igualmente seguindo o critério da variedade, foram escolhidos os períodos matutino e noturno, abrangendo, assim, alunos que somente estudam e alunos que trabalham durante o dia para poderem estudar à noite. Quanto às turmas, estão assim distribuídas: uma segunda série, do período noturno, na escola pública; uma terceira série, do período matutino, igualmente em escola pública; e outra segunda série, do período matutino, na escola particular. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), procedeu-se à coleta do material para o estudo.

3.3 Os motivos da escolha quanto ao nível de ensino e o processo de sua realização

Por se tratar de uma pesquisa inscrita em curso de Mestrado em Letras e pelo curto espaço de tempo para a conclusão de tal trabalho, foram escolhidas, para observação, as aulas de português. O ensino médio foi escolhido por ser a fase imediatamente anterior a vestibulares e concursos, constituindo-se como momento de investigação dos fatos apontados anteriormente. Na fase inicial, as observações foram feitas em todas as turmas que estudavam alunos DVs para a verificação do estilo de trabalho, quando da exposição dos conteúdos acadêmicos, mantendo-se nesse período, conversas paralelas com os sete professores envolvidos. Como alguns estavam naquele período trabalhando com aulas expositivas dadas por grupos de alunos, outros estavam trabalhando com atividades que envolviam recursos variados como livros, revistas, etc., selecionamos, então, quatro turmas em que os professores estavam trabalhando com exposição do conteúdo no quadro-de-giz, sendo uma de primeiro

ano, duas de segundo e uma de terceiro. Numa dessas turmas estudam dois alunos com deficiência visual, e nas demais, um aluno em cada turma.

Para sermos coerentes com o proposto acima, pensamos ser razoável que a pesquisa se realizasse nos momentos em que o professor titular da disciplina e os alunos DVs se fizessem presentes nas aulas. No decorrer da investigação, uma turma, a do primeiro ano, foi excluída da pesquisa porque houve, primeiramente, problemas de saúde e afastamento do professor e, posteriormente, do aluno DV, que teve sérias complicações em seus olhos. Portanto, em termos de quantidade, a pesquisa foi levada a cabo em três escolas, três professores e três turmas.

3.4 Público-alvo (alunos DVs) e seu local de estudos

O quadro a seguir permite visualizar os dados do público-alvo (no caso os alunos) e do local onde estudam.

Escola	Particular	Pública	Pública	
<i>Turma/período</i>	2º ano diurno	2º ano noturno	3º ano diurno	
<i>Alunos matriculados</i>	32	28	42	
<i>Alunos com deficiência visual*</i>	1	1	2	
<i>Idades dos alunos DVs</i>	16	21	17	19
<i>Sexo dos alunos DVs</i>	Masculino	Feminino	Masc.	Fem.
<i>Ferramentas usadas pelos DVs em sala</i>	Notebook com Dosvox	Braille e ampliação com uso de lupa	Oralidade	Braille

*Todos esses alunos participaram da pesquisa, como informantes.

Na turma de segundo ano de uma das escolas públicas freqüentam 28 alunos, dos quais muitos são faltantes devido ao trabalho, conforme relato feito pelos mesmos ao professor titular, tendo em sala uma espécie de rodízio dos faltantes, de modo que a turma, na maioria das vezes, apresenta um número inferior a vinte alunos. Já a turma de segundo ano conta com 32 alunos freqüentando e dificilmente alguém falta ou chega atrasado. A turma de terceiro ano é composta por 42 alunos e quase ninguém falta. A população-alvo inserida nessas turmas é formada por quatro alunos assim distribuídos: dois da segunda série e dois da terceira. Os alunos da segunda série são um do sexo feminino, com 21 anos, estudante de escola pública no período noturno, e o outro do sexo masculino, de 16 anos, estudante de escola particular, no período matutino. Os alunos do terceiro ano são ambos de escola pública, estudantes no período da manhã, na mesma sala: um é do sexo masculino, com 17 anos, e o outro é do sexo feminino, com 19 anos.

Quanto ao comprometimento visual, dois dos quatro alunos são cegos; os outros dois têm a visão com comprometimento elevado, que só permite que vejam o que estiver escrito no quadro a uma distância bem curta – do lugar de onde assistem às aulas, não conseguem visualização adequada. As alunas usam a escrita Braille em Máquina Perkins; um dos alunos usa o Dosvox em seu *notebook*; o outro, por apresentar um comprometimento motor que o impede de escrever e por não ter condições de adquirir um *notebook*, não registra as atividades em sala, fica somente na oralidade. Quanto à locomoção, os cegos fazem uso da bengala, quando acham conveniente; os outros se locomovem livremente durante o dia, porém, à noite ou em dias sombrios, necessitam fazer uso da bengala se quiserem se locomover seguramente.

No tocante às condições físicas das salas de aula, as escolas públicas contam com quadro-de-giz, e a particular, quadro branco com uso de pincéis. Para o professor da escola particular, há disponível, na sala, o *kit* multimídia; porém, as aulas aqui descritas foram

somente aquelas em que se usou o quadro, para que pudéssemos permanecer dentro do procedimento mais corriqueiro em nossas escolas: exposição oral do conteúdo feita pelo professor, juntamente com a utilização do quadro.

Das três escolas que estivemos observando, elencamos alguns critérios de comportamento comuns a todos os ambientes e que estão relacionadas à presença dos alunos DVs:

1. Esse aluno costuma se sentar na primeira fila próxima ao quadro, numa das colunas centrais, e sempre próximo de um colega que se dispõe a ajudá-lo, tanto no ditado do que está sendo escrito no quadro, quanto nas informações que queira obter em relação aos acontecimentos da sala.
2. Quando há trabalhos em grupo, o aluno DV faz suas contribuições oralmente, ficando para os colegas que enxergam as anotações.
3. O professor, habitualmente, num dado momento de sua aula, aproxima-se da carteira do aluno DV e realiza com o mesmo uma conversa particular.
4. Casualmente, o professor vai escrevendo e ditando ao mesmo tempo, para que o aluno DV copie. Aliás, esta é uma situação cômoda e reivindicada por vários alunos da sala.
5. Cada aluno DV tem seu horário reservado para atendimento especializado no CAEDV, onde frequenta no contraturno.
6. O professor especializado está à disposição do professor de ensino regular para possíveis esclarecimentos, que podem ser feitos em horários extraclasse.
7. O serviço de itinerância não acontece numa mesma frequência, devido, segundo os professores dos CAEDVs, à alta demanda desse serviço em relação ao número de escolas a serem atendidas.

3.5 O levantamento dos dados

3.5.1 Quanto à coleta

A coleta de dados se deu em aulas de Português, com base em aspectos qualitativos. A condução foi feita conforme especificações preconizadas pelas normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS196/96), tendo-se o cuidado de não discriminar ou expor a riscos os indivíduos envolvidos. Parte das aulas foi gravada e filmada, e foram feitas as devidas anotações para posteriores descrições e utilização de fragmentos dos momentos em que o professor esteve expondo o conteúdo com uso do quadro-de-giz. Os trechos foram analisados com a devida preservação dos nomes das pessoas envolvidas e entidades participantes. Por esse motivo, para efeito deste trabalho, as identificações assumirão a seguinte orientação: quando necessário, os alunos serão denominados por letras maiúsculas generalizadas. As professoras e os professores serão simplesmente denominados ‘professor’.

3.5.2 Quanto à transcrição e análise: procedimento e resultados

Das gravações feitas, transcrevemos dez trechos, os quais, segundo a nossa avaliação, retratam a realidade que aqui nos propomos a discutir. Ao serem agrupadas, utilizamos certas

semelhanças em que três situações foram destacadas, segundo análise da observadora: (1) *a que contempla o aluno DV*; (2) *a que o contempla apenas em parte*; (3) *a que não o contempla*. Dentre esses trechos, temos alguns, muito específicos: o *d*, em que o aluno faz interlocução, solicitando ao professor que faça a retomada do conteúdo; o *f*, em que o aluno DV não migra para o novo elemento analisado pelo professor no momento da explicação; e também o *j*, que apresenta alguns momentos em que nem o professor, nem o aluno DV se dão conta do acontecido, deixando passar em branco para este aluno parte da explicação do conteúdo. Na seqüência, daremos ênfase aos aspectos pedagógico e lingüístico, mais circunscritos ao processo de ensino e aprendizagem.

1- Situações que contemplam o aluno DV:

a) Assunto: Ortografia.

O professor escreve no quadro as palavras *aceso* e *acesso* e diz: ‘A palavra *aceso* (soletra) a-c-e-s-o – forma do particípio do verbo acender..., já a palavra *acesso* (soletra) a-c-e-s-s-o... do verbo, eu *acesso*’.

Nesse momento, o professor verbaliza para o aluno DV as formas ortográficas, contemplando a todos.

b) Assunto: Gramática (revisão para prova).

O professor escreve todo o conteúdo no quadro. No momento da explicação, usa a expressão *aqui*, acompanhada pela parte da frase a ser estudada. Descrevemos um momento dessa aula.

O professor diz: ‘Vejam aqui’. E pronuncia a frase: ‘Os policiais encontraram vazia a casa.’ Continua: ‘Então vejam aqui... o sujeito... os policiais. Encontraram. Quem encontra, encontra alguma coisa

ou alguém, né. Encontraram a casa... então a casa é o objeto direto. Agora, aqui (e aponta para a palavra *vazia*) é como estava a casa. *Vazia*. A forma como foi encontrada a casa é o predicativo do objeto.’

O professor foi claro quando verbalizou o que estava sendo apontado ao citar o dêitico espacial *aqui*. Ele usa sempre complementação ao dizer, por exemplo: ‘Vejam aqui... o sujeito... os policiais’. Nesse momento, ele traz para a oralidade *os policiais* e apresenta para o aluno DV aquilo que apontou para os que estavam olhando, quando disse *vejam aqui*. Assim, chama a atenção dos alunos que seguem sua explicação audiovisual e complementa para aqueles que somente o acompanham auditivamente.

c) Assunto: Objeto Direto.

O professor diz: ‘Aqui preciso de alguém que me ajude com a frase que tenha objeto direto.’ Um aluno cita a frase. ‘João roubou o livro.’ O professor escreve no quadro e pronuncia em voz alta a frase: ‘João comprou o livro.’ E continua: ‘Aqui é o sujeito – João’ (sublinha a palavra e escreve *sujeito* abaixo dela). Depois, explica: ‘Compro é o verbo. Quando eu quero encontrar um complemento na frase, chamado objeto direto, eu pergunto ao verbo o que ou quem. Nesta frase, comprou o quê?’ Alguns alunos respondem: ‘O livro’. O professor continua: ‘O livro... o livro é objeto direto. O verbo aqui é verbo transitivo direto.’

Os alunos acompanham a aula, respondendo ao que o professor vai perguntando. Ele, por sua vez, vai direcionando a explicação, fazendo as perguntas e reforçando as respostas, utilizando o quadro, mas sempre verbalizando aquilo que quer que os alunos aprendam. É claro que, ao sublinhar a palavra e escrever a sua classificação gramatical, o professor acrescenta algo a mais para os alunos videntes; porém, não deixa lacunas aos que não enxergam.

Segundo Baquero (2001, p. 65), “a transição entre os diversos planos de pensamento verbal deve ser imaginada como processos de dupla direção, que podem ou não ser

completos”. Dessa forma, em nosso caso, completar um texto significa verbalizar o gesto de apontamento, complementando-o com palavras para os alunos que não enxergam. Ao analisarmos as situações *a*, *b* ou *c*, podemos constatar que, sempre que o professor realiza uma explicação dessa natureza, o aluno DV consegue acompanhar da mesma forma que os demais, sem prejuízo de qualidade ou quantidade de conteúdo. É a inclusão acontecendo na prática do professor. Ele consegue, em tempo real, quer dizer, no mesmo momento em que explica para os alunos videntes, também explicar para os não-videntes, contemplando a todos.

2- Situações que contemplam parcialmente o aluno DV, porém, com retomadas do professor, podem ser concluídas com sucesso:

d) Assunto: Classes Morfológicas.

Num determinado momento da aula, a professora escreve no quadro, *estrutura da palavra e radical*, e o exemplo *cant... a, ar, ei, emos...* Quando está explicando, aponta para o quadro e diz: “aqui vocês não vão enxergar agora (apontando para os afixos), quero que vocês olhem só para isso daqui (apontando para o radical)”. O aluno DV levantou a mão e disse: “Eu não, professora; o que tem aí?” Então a professora disse: “desculpe-me, C, esqueci de você. Aqui no quadro está escrito...”, e deu a explicação, verbalizando aquilo que havia apontado anteriormente com um gesto.

Na primeira explicação, o professor não utiliza linguagem adequada para o DV que reclama atenção. E, em conformidade com o que foi anteriormente discutido sobre a dêixis, para o aluno vidente, o conteúdo demonstrativo de localização no momento de pronunciar o *aqui*, acompanhado do gesto não apresentou dificuldade alguma. Porém, a tomada de turno feita pelo aluno C, demonstra que o referencial apontado não foi, nestas circunstâncias, levado ao seu conhecimento. Com a intervenção do aluno, lembrando ao professor de sua presença em sala, este retoma a explicação, dizendo: ‘aqui no quadro está escrito...’. Este é um

momento em que o aluno DV se coloca como sujeito, reivindicando a igualdade no atendimento por parte do professor, e é correspondido. Há uma relação amistosa entre professor e aluno. Percebemos que o professor está seguro de como deve trabalhar, pois responde ao aluno: ‘Desculpe-me C, esqueci de você’, seguida da explicação de forma a contextualizar para quem não está enxergando o que foi apontado no momento que pronunciou o dêitico *aqui*. Sendo assim, se houver preocupação com o entendimento do ouvinte DV, cabe ao falante (professor) utilizar soluções aplicáveis, com as devidas adequações, que sistematizem a inter-relação com seu ouvinte, de modo a migrarem para um campo comum de interpretação. É primordial lembrar que o entendimento do ouvinte se dá via sentidos remanescentes. O espaço dêitico é o local onde estão presentes também a fala e os sistemas mentais (de conhecimento e de análise da realidade). Acontece que a análise aqui referida se dá na ausência da visão. Seria como num romance que, como dissemos antes, constrói o seu próprio espaço, cabendo, aqui, ao narrador construir o espaço necessário para representar aquilo que não for passível de apreensão via olhos.

e) Assunto: Pluralização (correção de atividades)

No quadro, está escrito *Deveria existir sérias divergências*. Ao explicar a pluralização das palavras, o professor aponta para a palavra *deveria* e depois para a palavra *existir* e pergunta: ‘Nesse ou nesse?’ E completa: ‘Somente numa delas. Pode ser: deveria existirem ou deveriam existir; nunca as duas juntas’.

Esta é uma questão que extrapola o ato de mostrar. É, ao mesmo tempo dêitico e anafórico (retomada). A complementação feita aí pelo professor – quando diz: ‘pode ser, deveria existirem ou deveriam existir; nunca as duas juntas’ – situa o aluno DV e retoma o que anteriormente ele (o professor) havia apontado ao perguntar: ‘Nesse ou nesse?’. Ficou um espaço vago na pergunta, mas, logo em seguida, foi preenchido pela explicação dada ao citar

os elementos pluralizáveis em questão (deveria existirem ou deveriam existir). Tais complementações são compreendidas por alunos DVs devido à atenção que despendem para efetivar o aprendizado, acompanhando auditivamente toda a descrição oral do professor.

f) Assunto: Concordância verbal.

Trata-se de uma situação curiosa. O professor lê na apostila a oração: ‘Discutiu-se a semana toda, os acordos que tem que ser assinados nos próximos dias.’ E continua: ‘Eu comecei uma oração com o verbo discutiu. Após este verbo eu tenho um *se*. Isto daqui, na verdade é o que me faz tomar muito cuidado com a oração’. O professor escreve no quadro a palavra *discutiu-se* e faz referências ao *se*; fala de pronome reflexivo, índice de indeterminação do sujeito e partícula apassivadora, exemplificando com outros verbos. E prossegue: ‘Agora..., *discutiu-se*, pode ser partícula apassivadora ou índice. Como eu sei que é partícula apassivadora? Se o verbo for transitivo direto; qual é a pergunta que posso fazer para ver se o verbo é transitivo direto?’ Os alunos, acompanhando, respondem: ‘O quê?’ O professor prossegue: ‘O quê? Discutiu o quê? Se eu pude perguntar isso ao verbo, significa que ele é transitivo direto!’ Após isso, o professor se volta para o quadro onde havia escrito *discutiu-se*, circula o *se* e pergunta: ‘Se o verbo for transitivo direto, isto daqui vai ser o quê?’. O aluno DV, que acompanhava atentamente a explicação do professor, vai dizendo: ‘uma passiva constr...’, ao que o professor responde: ‘Quase, F, eu perguntei o que é o *se*. Se tenho um verbo transitivo direto, esse *se* vai ser o que?’ F responde: ‘A partícula apassivadora’. Replica o professor: ‘Muito bem, F, partícula apassivadora’.

O aluno DV se encontra naquele momento interagindo, participando e acompanhando a aula juntamente com os demais. Porém, a mudança de situação feita pelo professor, visível aos olhos e não percebida por F, é que o faz responder à pergunta do professor, pensando se tratar do mesmo assunto. Para ele (aluno DV), o professor continuou fazendo referências ao verbo, já que, ao circular o *se*, o professor não verbaliza a passagem para um novo elemento. Então F continua respondendo às perguntas referentes ao verbo *discutir*, por entender que a

atenção do professor naquele momento estivesse ainda sobre tal palavra. A comunicação se fragmenta porque o elemento extralingüístico (traçado em forma de círculo em volta do *se*) que fora realizado pelo professor precisa do olhar fisiológico, ausente para F, que permanece no que ele imagina estar acontecendo na seqüência da fala do professor. Ele não passa para a seqüência do novo elemento introduzido naquele momento. Porém, quando o professor ouve que F está falando algo referente à pergunta anterior, imediatamente retoma a pergunta, com a intervenção: ‘Quase, F; eu perguntei o que é o *se*.’ E continua a retomada da explicação, refazendo o caminho de compreensão para este aluno. E, mais adiante, ele (professor) reforça a resposta de F, ‘Muito bem’, repetindo a resposta dada por F em conclusão à compreensão do conteúdo (conclusão à qual queria que todos os alunos da classe chegassem): ‘a partícula apassivadora’.

Segundo Marcuschi (1996), repetir frases, na oralidade, serve para revisar ou reforçar o que foi dito anteriormente, além de poder contribuir para a manutenção da coerência textual, para a organização do discurso ou para a geração de seqüências de orações mais compreensivas. Temos, aqui, uma situação de contexto em que, dada a forma de passagem para um novo elemento a ser analisado no conteúdo em estudo, o movimento não acontece somente para quem não está visualizando o círculo traçado pelo professor em torno do *se*. Necessário se fez a verbalização do professor ao dizer: ‘Eu perguntei o que é o *se*’. O que podemos notar, nesse acontecimento, é que houve, por parte dos interlocutores, um movimento de contexto em diferentes momentos, capaz de ser corrigido a tempo de não acarretar prejuízo ao aprendizado do aluno.

Do ponto de vista lingüístico, o professor disse ‘[...] é um verbo transitivo direto. [...] se o verbo for transitivo direto, isso daqui vai ser o quê?’ O professor, ao associar a pergunta ao gesto visual de circular com giz a expressão a ser visualizada para acontecer a resposta,

aciona a chamada *redução dos custos de processamento da informação*²⁵, pois quem o acompanha visual e auditivamente é capaz de fazer a conexão dos elementos utilizados, deduzindo muito rapidamente a resposta. Pelo gesto de circular o *se*, o professor sinaliza um novo tópico ao qual quer conduzir sua explicação, uma ativação nova que leve à complementação do que havia começado a explicar no início da aula. O aluno DV permanece na mesma entidade de referência discutida, por se constituir, para ele, o elemento-chave do contexto percebido no momento. Ele só toma conhecimento do novo elemento no momento em que, atentamente, o professor, ao perceber sua resposta, dirige-lhe a palavra, dizendo: ‘Eu perguntei o que é o *se*. Se for um verbo transitivo direto esse *se* vai ser o quê?’ E, nesse momento, o aluno conclui: ‘A partícula apassivadora’. Segue o elogio e o reforço do professor: ‘Muito bem, F, partícula apassivadora’. Quando o aluno sinaliza o não-acompanhamento da ativação do novo tópico instigado pelo professor, este preenche os vazios que havia deixado quando pronunciou *isso daqui*, plenificado pelo acompanhamento visual dos outros alunos e do movimento de marcar com o giz.

Observa-se que, nesse caso, os conectores usados pelo professor são uns para os alunos videntes e outros para o DV. Poderíamos até mesmo dizer que a seqüencialização semântica deve tomar um rumo mais específico, quando se trata de contemplar também os alunos que não estão enxergando no quadro. É interessante notar que, nesse caso, são beneficiados também os alunos que, por qualquer motivo, estiverem impossibilitados de enxergar aquilo que fora apontado, mesmo que sejam videntes.

3- Situações que não contemplam os alunos DVs:

²⁵ Expressão utilizada por Moita Lopes (1996) ao tratar dos conectores do texto, porém, aqui, utilizada para mostrar que realmente há, nessa combinação de fala e marcação do que se aponta e sublinha no quadro-de-giz, uma redução de palavras, encurtando para o aluno o tempo da conclusão.

A seguir, descreveremos três situações: *g*, *h* e *i*. Por se constituírem semelhantes na forma de o professor proceder, teceremos somente no final desses relatos os referidos comentários.

g) Assunto: Romantismo.

O professor escreve no quadro um poema com rimas e dá tempo para os alunos copiarem. O aluno com deficiência visual copia, em Braille, o texto ditado por um colega. O professor inicia a fala sobre o Romantismo, abordando os diferentes tipos de poemas. Volta-se para o quadro e aponta para a poesia, dizendo: ‘Neste trecho tem rima. Aqui (apontando para uma palavra) rima com aqui (apontando para a outra palavra que rima com a anterior) e aqui (apontando para uma terceira palavra) com aqui (apontando para uma quarta palavra da poesia).’ E a aula prossegue normalmente, sem manifestações por parte dos alunos.

h) Assunto: Pronomes Relativos.

O professor escreve no quadro-de-giz *Pronomes Relativos* e, em seguida, dispõe num quadro as palavras *quem*, *cujo*, *que*, *onde*, *qual*, *quando*. Acrescenta o exemplo: *Recorreu a Deus, em quem confiava*. E começa falando: ‘Pessoal... os pronomes relativos são estes daqui.’ (apontando para o que havia escrito). E continua: ‘Aí o que menos a gente usa, né, e às vezes nem sabe usar é o cujo. Então... quando você lê um texto, fica pensando onde vai usar estes pronomes. Então gente... em conversa a gente usa todo dia, toda hora e nem percebe. É bastante corriqueiro. Aqui ó... Este está sublinhado (apontando para a palavra *quem* da frase escrita no quadro), mas vocês podem escrever colorido se quiserem. Então... Recorreu a Deus em quem confiava.’ [...] A aula segue com muitos apontares de *aqui*, com a participação dos alunos videntes.

i) Assunto: Aposto.

O professor pede um exemplo de frase com aposto. Como ninguém se pronuncia, ele, silenciosamente, escreve no quadro a frase: *Curitiba, a capital do Paraná, é uma cidade maravilhosa*. Volta-se para a turma e pergunta: ‘Onde eu tenho aposto aqui?’ Um aluno vidente responde: ‘Curitiba.’ O professor prossegue: ‘Curitiba é o sujeito’ (sublinha a palavra Curitiba e escreve a palavra *sujeito* embaixo desta). Ele continua a falar: ‘A capital...’ (e circula *a capital do Paraná*) dizendo: ‘Onde eu tenho aposto?... aqui.’ E escreve *aposto* embaixo do que foi circulado, enquanto diz: ‘Tudo o que está se referindo ao sujeito... Está relacionado ao sujeito.’

No momento em que usam os dêiticos, os professores trazem para o discurso uma entidade discursiva, indicando a localização desta no contexto situacional de interação. Esse conjunto funciona como sendo o referente capaz de levar o aluno à cognição²⁶. Situações como essas somente se resolvem, segundo Lyons (1977), se o locutor e o interlocutor estiverem se vendo, numa interação face a face, ou se o interlocutor estiver vendo o que o locutor quer que ele veja.

Ao apontar para o quadro e dizer: ‘*Neste* trecho tem rima.’; ‘*Aqui* rima com *aqui* e *aqui* com *aqui*.’; ‘Os pronomes relativos são *estes daqui*.’; ‘*Aqui* ó... *este* está sublinhado.’; e ‘Onde eu tenho aposto?... *aqui*.’, os professores pronunciam os respectivos enunciados, acompanhados de elementos não-verbais, apontamentos e olhares que se voltam para as referências escritas no quadro, objetos de discurso do processo de referenciação. Quando apontam para o que querem chamar atenção, acompanhado pelas palavras *neste*, *aqui*, *onde* e *daqui*, cuja função é localizar objetos (texto/palavras) presentes no espaço (quadro), precisam da visualização do aluno.

Segundo Gouveia (1996), os dêiticos, constituídos como operadores lingüísticos particulares, permitem marcar, no enunciado, as circunstâncias da enunciação, num contexto singular que se torna ponto de referência para sua codificação, no momento em que é

²⁶ Ação de adquirir um conhecimento. Cf. Dicionário Priberam. Texto Editores Universal. Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx. Acesso em 21 abr. 2008.

expresso pelo falante. Os dêiticos espaciais, também denominados dêiticos locativos, são utilizados, conforme Tavares e Gorski (2006, p. 131), “associando uma informação a um local exterior à fala, isto é, apontando para um lugar do mundo real, e, desta forma, vinculando o que é dito ao mundo externo”. Porém, em nosso caso, não podemos esquecer que as circunstâncias da enunciação solicitam o órgão físico visual preservado para que o interlocutor possa concluir, por exemplo, quais são as palavras que estão fazendo rimas, ou quais são os pronomes relativos apontados no momento que foi pronunciado *estes daqui*, ou, ainda, como significar o *onde* em ‘Onde eu tenho apostado?... aqui.’ se não estiver vendo o giz percorrer em volta da expressão *a capital do Paraná*. Em tais situações, o conteúdo só foi contemplado para quem viu o que foi apontado; portanto, o aluno DV esteve totalmente fora dessas explanações.

De acordo com Peirce (1995), qualquer comunicação somente se estabelece quando o emissor consegue fazer o seu ouvinte entender o que ele está tentando lhe transmitir. O signo, pela sua própria natureza, pode apenas indicar, deixando, então, ao intérprete a tarefa de descobrir seu objeto. Nesse caso, a dêixis, sendo marcada pela dinamicidade (pois os elementos dêiticos podem assumir diversos significados, de acordo com o contexto de uso), torna-se um caso de uso impróprio para os DVs, na medida em que apela para recursos visuais que não podem ser percebidos por esses indivíduos. Em palestra proferida aos professores do ensino regular da região da AMOP, a professora Luzia da Silva (2007), cega, disse “O *aqui*, o *ali* e o *lá* não significam nada para nós cegos”. Conforme a professora, as expressões que indicam espacialidade e que exigem a utilização do olhar não fazem sentido para as pessoas cegas; portanto, não há como significá-las.

j) Assunto: Interpretação de textos auditivos.

O professor coloca uma música e pede aos alunos que a ouçam. No decorrer da aula, diz aos alunos que os mesmos estão ouvindo somente a semântica da música, por isso, não estão entendendo o que a cantora fala. Escreve no quadro as palavras: *fonologia*, *morfologia*, *sintaxe* e *semântica*. Explica cada uma delas e diz que devem dar atenção aos quatro termos para poderem entender a música. No decorrer da aula, ao analisar um trecho da música, diz: ‘Usa uma palavra certa para um som certo.’ E ao pronunciar *palavra certa*, aponta para a palavra *morfologia*, escrita no quadro; ao pronunciar *som certo*, aponta para a palavra *fonologia*, também escrita no quadro. E continua: ‘A palavra é muito importante (apontando para *morfologia*), ela usa aliteração’ (apontando para *fonologia*).

Apesar de se tratar de uma aula de interpretação de textos auditivos, o professor a permeia com muitas explicações que utilizam largamente o recurso visual. Ao apontar o que quer que os alunos vejam sobre o que está sendo falado, o professor economiza tempo e mantém a atenção de todos voltada para o quadro. Mas, para o aluno DV, essa é uma aula em que certas explicações não contemplaram seu acompanhamento e conclusão para o processo da aprendizagem.

Um momento que parece ser complicado para a aprendizagem do aluno DV é quando este não percebe a ampliação da explicação dada pelo professor ao utilizar o recurso visual sem nada mencionar. Neste ato, o professor se faz entender somente por quem está olhando atentamente para o quadro. Quando pronuncia *palavra certa*, aponta para a palavra *morfologia*, escrita no quadro; e, ao pronunciar *som certo*, aponta para a palavra *fonologia*. E, igualmente, nos momentos posteriores, ao dizer *a palavra é muito importante* – apontando para *morfologia* – e *ela usa aliteração* – apontando para *fonologia*, somente os alunos que enxergam o ato indicativo conseguem fazer o acompanhamento do gesto de mostraçã e ligar a expressão ao termo apontado.

O dedo indicador complementa as explicações e deixa uma aula trabalhada de forma bem entrelaçada com o que foi explicado no início da aula (quando foram escritas as quatro palavras no quadro). Naquele momento, contemplava o DV, porém, agora o deixa totalmente fora, sem que as partes envolvidas percebam que os “direitos de igualdade” não foram preservados. Neste caso, os alunos videntes recebem mais informações que o DV.

Temos, por parte do professor, disponibilização de conteúdo diferenciado para alunos videntes e não-videntes, situação em que o que foi apreendido via visão não acontece em momento algum para o aluno DV. Por parte destes alunos, esse fato nem mesmo é percebido para que se possa fazer alguma reivindicação. Isso deixa a explicação do professor menos completa e as oportunidades de aprendizagem diferenciadas, em prejuízo para os DVs.

Ora, uma vez que os recursos visuais e auditivos são fundamentais para completar com sucesso a semântica contida na dêixis, fica claro que, para um aluno DV, os recursos usados precisam ser outros, de modo a preencher satisfatoriamente a lacuna que fica pela falta dos recursos visuais. Uma forma de garantir essa compreensão seria o professor enriquecer lingüisticamente a sua explanação, ou seja, reportar-se ao objeto de que trata no momento, utilizando falas para levar o aluno DV a decodificar a mensagem que ele pretende transmitir.

3.6 O questionário

A educação, como ato de *ensinar e aprender* na interação, faz-se numa trajetória composta de momentos únicos, de situações singulares. Apesar de muitos segmentos da sociedade pensarem que o ato de ensinar é repetitivo a cada ano, ou seja, que se faz tudo sempre do mesmo modo, para o professor, a prática apresenta-se diferente. O conteúdo a ser

ministrado pode ser o mesmo para determinada série, mas a clientela é sempre renovada. A educação não é rotina. Hoje, por exemplo, o aluno com deficiência está inserido na turma, para, junto com os demais, aprender os conteúdos acadêmicos.

Com o intuito de contextualizar tal situação, foi preparado e aplicado um questionário para os professores das escolas-alvo. O mesmo foi dividido em partes, com objetivo de buscar identificar, sob o olhar do professor: (i) as condições de trabalho (em termos de apoio especializado e material disponível) onde este atua; (ii) a sua experiência profissional na educação para a pessoa DV; (iii) sua formação e informação no que diz respeito à inclusão desse aluno; e (iv) sua atuação em sala de aula quanto aos recursos de linguagem. Foram distribuídos 38 questionários, dos quais, apenas dezoito foram respondidos, incluindo aí os professores observados na pesquisa de campo. Há questões em que as respostas ultrapassaram o número dezoito porque alguns professores marcaram dois quesitos como sendo relevantes. Dessa forma, levamos em consideração o total das respostas em cada questão. O questionário, na forma original, encontra-se no Anexo 5 desta dissertação.

Na parte I – Formação e informação a respeito da inclusão escolar –, as respostas coletadas foram:

1- Ao saber que em sua turma estuda um aluno cego ou de baixa visão, qual é o procedimento tomado por você?

Item avaliado	Total de respostas
a) Nenhum, pois, trabalho com qualquer aluno da mesma forma.	2
b) Fico preocupado(a), pois, não sei como trabalhar para atendê-lo bem.	4
c) Procuo saber quem é ele(a) para poder melhor preparar minhas aulas.	8
d) Informo-me com colegas que já enfrentaram a	5

mesma situação, para saber como proceder.	
e) Outro	0

2- Você já fez algum curso ou participou de evento cujo tema era Educação Inclusiva?

Item avaliado	Total de respostas
Sim	7
Não	11

3- Caso a resposta 2 tenha sido afirmativa, o que acrescentou em sua vida profissional?

Item avaliado	Total de respostas
a) Nada.	0
b) Sempre se aprende algo.	1
c) Aprendi coisas que não sabia/ou não havia me tocado que eram assim.	0
d) Levar em consideração a pessoa com suas limitações e não a sua deficiência.	6
e) Outra.	0

4- Você já participou de reuniões ou discussões em que o tema era: Como trabalhar com um aluno DV?

Item avaliado	Total de respostas
Sim	8
Não	10

5- Caso tenha respondido sim na questão 4, os pontos considerados relevantes por você nesse encontro são:

Item avaliado	Total de respostas
a) Nenhum, pois em nada acrescentou ao que eu sabia.	0
b) Os tópicos trabalhados foram superficiais.	2
c) A tentativa é boa, apesar de estarmos aprendendo a dar os primeiros passos nesse sentido.	3
d) Foi ótima, pois consegui esclarecer muitas dúvidas e recebi informações que ajudaram muito minha atuação como profissional.	3
e) Outro.	0

Na parte II – Sobre experiência profissional e apoio –, as respostas foram:

6- Segundo Marli André (1995), no livro *Etnografia da prática escolar*, “existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, as condições e aos recursos institucionais, às representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica”. Você concorda com a autora quando a referência é para uma turma de inclusão com aluno DV?

Item avaliado	Total de respostas
Sim	7
Não	2
Em parte	9

7- Não disponível em tabela, veja a questão completa no Anexo 5. No entanto, comentários a respeito dessa questão serão disponibilizados nas páginas a seguir.

8- Você conta com ajudas exteriores (materiais e humanas) no que se refere aos alunos DV?

Item avaliado	Total de respostas
Sim	10
Não	2
Em parte	6

9- Não responda a esta questão caso em 8 sua resposta tenha sido ‘não’; em qualquer outra situação, marque quais são as ajudas:

a) Materiais:

Item avaliado	Total de respostas
a) Não há ajuda material para os alunos, nem para os professores onde trabalho.	1
b) Livros diferenciados (em Braille ou ampliados) para os alunos.	6
c) Material de apoio didático pedagógico confeccionado em alto relevo ou ampliado.	8
d) Outro.	4

Citações do item ‘outro’: (1) Máquina Braille; (2) Professores especializados; (3) Apoio da equipe DV; (4) Cursos adaptados para a Educação Física.

b) Humanas:

Item avaliado	Total de respostas
a) Serviço de itinerância (visitas e apoio na escola e/ou sala de aula), por parte de professores especializados, com frequência.	3

b) Nunca recebi auxílio especializado	7
c) Recebo visitas esporádicas.	5
d) Outro.	1

Citação do item 'outro': Professores especialistas administrem cursos no colégio.

10- Como professor de alunos DV, como você avalia o rendimento escolar desses alunos em relação aos demais?

Item avaliado	Total de respostas
a) É menor devido à limitação visual.	4
b) Não vejo diferença nenhuma.	3
c) O rendimento fica abaixo pela demora no registro das atividades.	2
d) São tão esforçados que superam suas limitações.	9
e) Outro.	2

Citações do item 'outro': (1) Cada aluno tem sua especificidade. Alguns demonstram superação; outros estão acometidos de complexo de inferioridade; (2) Melhor rendimento.

E na parte III – Atuação em sala de aula e apreensão lingüística –, os professores responderam aos seguintes quesitos:

11- Em se tratando da oralidade em sala de aula, como você compreende a relação professor-aluno DV no aspecto cognitivo?

Item avaliado	Total de respostas
a) Não me ateno a particularidades, falo para todos ao mesmo tempo.	7
b) Me preocupo em, nessa turma, usar um vocabulário diferente para atingir também quem não enxerga.	8
c) Falo primeiro explicando para toda a turma, depois para o aluno DV.	3
d) Outro.	2

Citações do item 'outro': (1) Quando há dúvidas para o DV, procuro deixar claro antes de prosseguir; (2) Sempre deixo espaço para que eles se manifestem.

12- Já parou para pensar se os recursos de linguagem usados por você se fazem claros (adequados) para o entendimento desse aluno DV?

Item avaliado	Total de respostas
Sim	18
Não	0

13- Tendo respondido afirmativamente a questão anterior, quais são ou foram os procedimentos tomados por você?

Item avaliado	Total de respostas
a) Nenhum, pois acredito que uso vocabulário adequado.	1
b) Conversei com ele(a) para me certificar de como ficaria melhor exposto o conteúdo.	14
c) Busquei informação com outros profissionais para adequar a oralidade de forma clara e concisa.	5
d) Trabalho do meu jeito e esqueço que nesta sala estuda um aluno DV, pois quando ele(a) não entende deve perguntar.	1
e) Outro.	0

Na questão 1, referente aos procedimentos diante da presença do aluno DV em sala de aula, dois professores responderam que não tomam nenhum procedimento diferenciado porque trabalham com qualquer aluno da mesma forma; quatro responderam que ficam preocupados, porque não sabem como trabalhar para atender bem ao aluno DV; cinco professores se informam com colegas que já enfrentaram a mesma situação para saber como proceder; e oito procuram saber quem é o aluno para poder melhor preparar as aulas.

Percebemos, nessa questão, que a maioria dos professores procura saber quem é o aluno para melhor preparar as aulas. Demonstram preocupação em conhecer sua clientela e seguir pelo caminho considerado hoje como o mais correto: atender a todos com igualdade de oportunidades. O item 'informar-se com colegas' foi o segundo de maior número de respostas. Percebemos, aqui, a interação entre os professores, procurando saber o que deu certo para poder tomar um direcionamento que não deixe frustrações. Dos itens respondidos, em número um pouco menor, encontramos os professores que ficam preocupados por não saberem como trabalhar para bem atender a essa clientela. Tal preocupação leva o professor a refletir sobre como realizar sua prática, pois, quando a preocupação chega, os questionamentos também aparecem e a busca por soluções se torna inevitável. Um número

muito pequeno de professores respondeu trabalhar sempre da mesma forma e, portanto, para estes, as diferenças individuais não seriam relevantes.

Na questão 2, quanto à participação em cursos ou eventos cujo tema era Educação Inclusiva, sete professores responderam afirmativamente, e onze, negativamente. A maioria dos professores, portanto, ainda não havia participado, até o momento da realização desta pesquisa, de cursos ou eventos que tratem de educação inclusiva. Percebe-se que ainda não há uma prática de participação nas discussões e intercâmbio organizados para o professor de sala de aula. Um exemplo típico é a organização de discussões específicas para profissionais do ensino regular que trabalham com alunos DVs, feita pelo CAP em forma de seminários, para os quais são encaminhados convites aos cinquenta municípios pertencentes à AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná). O evento já está em sua terceira versão; no entanto, apesar do aumento do número de participantes, somente profissionais de quatorze municípios estiveram presentes no ano 2007. Dentre os motivos alegados pelos professores que não participam de tais eventos estão: (i) desinformação; (ii) impossibilidade de deixar a sala de aulas; (iii) falta de recursos financeiros para o deslocamento; (iv) não-permissão da direção da escola para que se ausentem da sala de aula.

Na questão 3, verificamos que, dos sete professores que participaram de eventos, um respondeu que sempre se aprende algo e seis responderam que é importante levar em consideração a pessoa com suas limitações e não a sua deficiência. É importante verificar que a grande maioria dos professores que participou de tais eventos respondeu que considera as limitações (no sentido de olhar as habilidades) e não a deficiência. Essa preocupação aponta para uma educação de qualidade, em que as diferenças constituem as individualidades e se torna possível aprender junto com o outro a descobrir valores, estudar e crescer, observando as diferentes formas de ver a vida e os diversos modos de se resolver um mesmo problema.

Um professor assinalou que sempre se aprende algo nesses eventos, o que demonstra a abertura do professor para participar de um evento dessa natureza.

Na questão 4, relativa à participação em reuniões ou discussões cujo tema era “Como trabalhar com um aluno DV”, oito professores responderam afirmativamente, e dez negativamente. Da mesma forma que na questão 2, vemos que a maioria dos professores não participou de discussões e reuniões, que são importantes para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esses seriam os momentos das discussões de práticas na própria escola com questões mais pontuais.

Na questão 5, referente aos pontos relevantes para os que participaram das discussões em reuniões, obtivemos os seguintes resultados: dois professores assinalaram que os tópicos trabalhados foram superficiais; três responderam que a tentativa é boa, apesar de se estar aprendendo a dar os primeiros passos nesse sentido; três professores avaliaram positivamente o encontro de que participaram, pois conseguiram esclarecer muitas dúvidas e receber informações que os ajudaram muito na atuação docente. Esses resultados demonstram que há necessidade de promover reuniões e encontros para se debater o tema, visto que, quando esses momentos se efetivam, trazem benefícios aos professores e, conseqüentemente, aos alunos. Porém, as discussões não devem ficar num nível superficial, mas devem trazer algumas respostas e apontar caminhos que os auxiliem em sua atuação profissional; vale ressaltar aqui a participação do profissional especializado.

A questão 6 apresentou uma citação de André (1995), em que a autora destaca os pontos importantes que contribuem conjuntamente para a construção do saber desenvolvido pelos professores, e solicitou que os informantes do questionário se posicionassem em relação a essa reflexão, concordando ou discordando. Dois professores declararam não concordar com a autora quando a referência se aplica a uma turma de inclusão com aluno DV, sete professores concordam totalmente, e nove concordam em parte. Não houve acréscimo, por

parte dos professores, de qualquer observação nesta questão. Porém, podemos verificar que a maioria concorda com a autora, pelo menos, em parte. Isso demonstra como o grupo pensa, o que pode facilitar a caminhada em discussões e encaminhamentos futuros.

Quanto à questão 7, solicitou-se que os professores que concordaram total ou parcialmente com a reflexão de André na questão 6 atribuíssem valores de 1 a 5 para alguns itens elencados, de acordo com o grau de dependência. Os itens a serem avaliados eram: tipo de aluno; condições e recursos institucionais; representações geradas no trabalho decorrentes das próprias experiências; meio cultural e prática social; origem familiar e social; formação acadêmica do professor. Nesta questão, que deveria ter sido respondida por dezesseis professores, somente onze atribuíram os referidos valores. Dos professores que declararam, na questão anterior, concordar apenas em parte com a citação apresentada, um atribuiu o grau 3 para todos os itens da questão, e os outros atribuíram valores diferenciados, variando de 1 a 5. Dos professores que concordaram com a reflexão de André (1995) na questão anterior, um atribuiu 4 para o quesito ‘tipo de aluno’ e 5 para todos os outros; os demais, apesar do ‘sim’, atribuíram valores diferenciados, variando de 1 a 5. Podemos perceber, com a presente questão, que cada professor atribuiu distintamente valores quantitativos, independentemente de concordarem total ou parcialmente com a situação descrita na questão 6. Sendo assim, esta questão poderia ser discutida com os professores para saber os porquês dos referidos valores, fazendo-se desse momento, por exemplo, uma discussão sobre avaliação.

Na questão 8, quanto a ajudas exteriores (materiais e humanas) no que se refere aos alunos DVs, dois professores declararam não contar com ajuda de qualquer natureza, seis responderam que recebem ajuda em parte, e dez responderam afirmativamente ao quesito. Percebe-se, aqui, um número reduzido de professores ainda sem assistência para desenvolver o trabalho com alunos DVs. Embora possa parecer insignificante, esse número já justifica que se reivindique a educação de direito, com assistência adequada. É preciso verificar onde estão

esses espaços sem assistência e fazer chegar a todos, as ajudas necessárias. Talvez haja falta de informação aos órgãos públicos, dos quais é preciso fazer cobranças, partindo dos profissionais da educação, dos alunos e de associações afetas (associações de bairro, associações de pessoas com deficiência, etc.). Um grupo significativo de professores afirmou que a ajuda acontece parcialmente e, felizmente, temos um grupo bem maior que diz receber ajudas materiais e humanas externas satisfatoriamente.

A questão 9, referente à especificação das ajudas exteriores, foi subdividida em duas partes: ajudas materiais e ajudas humanas. Para o item ‘materiais’, um professor disse que não há ajuda dessa natureza para os alunos, nem para os professores onde trabalha; seis responderam que há livros diferenciados (em Braille ou ampliados) para os alunos; oito disseram que há material de apoio didático pedagógico confeccionado em alto relevo ou ampliado; e quatro, no quesito ‘outro’, citaram a Máquina Braille, professores especializados, apoio da equipe DV e cursos adaptados para a Educação Física.

Para o item ‘ajudas humanas’, três professores responderam que freqüentemente recebem serviços de itinerância por parte de professores especializados; sete responderam que nunca receberam auxílio especializado; cinco declararam receber visitas esporádicas; e um professor citou, no quesito ‘outro’, que professores especialistas ministram cursos no colégio. Vemos, nesta questão, que a “educação com oportunidades iguais” não é realidade em todas as escolas. De acordo com as respostas, há professores trabalhando sem material específico, outros recebem apoio pedagógico esporadicamente, e outros, ainda, que nunca recebem apoio pedagógico. Há necessidade, portanto, da presença do professor especializado para o apoio específico, bem como da disposição de materiais que auxiliem professores e alunos nos estudos.

Na questão 10, pergunta-se como o professor avalia o rendimento escolar dos alunos DVs em relação aos demais. Quatro professores responderam que o rendimento é menor

devido à limitação visual; três declararam que não vêem diferença nenhuma entre alunos DVs e os demais; dois responderam que o rendimento fica abaixo quando comparado aos demais alunos devido à demora no registro das atividades; nove responderam que os alunos DVs são tão esforçados que superam suas limitações. Houve duas citações no item 'outro': "Cada aluno tem sua especificidade. Alguns demonstram superação; outros estão acometidos de complexo de inferioridade" e "Melhor rendimento". Percebemos, pela diversidade das respostas dadas pelos professores, que, da mesma forma que ocorre com os alunos videntes, os DVs apresentam suas diferenças individuais se comparados com outros alunos de sua série. Analisando, por exemplo, o item 'rendimento menor, devido à limitação visual' e, paralelamente, comparando-o com a questão que revelou a precariedade dos recursos disponíveis, podemos avaliar que ao aluno DV resta mesmo despende um esforço fora do comum se quiser acompanhar os estudos.

Na questão 11, que trata do cuidado no uso da oralidade em sala de aula face ao aluno DV, sete professores responderam que não se atém a particularidades porque falam para todos ao mesmo tempo; oito declararam se preocupar em usar um vocabulário diferente para atingir também quem não enxerga; três falam primeiro explicando para toda a turma, depois para o aluno DV; e dois, no quesito 'outro', citam: 'quando há dúvidas para o DV procuro deixar claro antes de prosseguir'; 'sempre deixo espaço para que eles se manifestem'. As respostas nos mostram que uma grande parte dos professores está preocupada com a linguagem utilizada por ele em sala de aula, pois procura usar um vocabulário para trabalhar com todos ao mesmo tempo, e outros acreditam já estarem falando de forma a atingir a todos os alunos presentes em sua turma. Há um grupo menor que menciona trabalhar duas vezes o mesmo conteúdo, explicando em separado para o DV.

Na questão 12, houve unanimidade dos professores entrevistados ao afirmarem já haver parado para pensar se os recursos de linguagem usados por eles se fazem claros (adequados) para o entendimento desse aluno DV.

Na questão 13, quanto aos procedimentos realizados em relação ao uso dos recursos de linguagem de forma clara e adequada, um professor respondeu não tomar nenhuma atitude nesse sentido porque acredita já usar vocabulário adequado. O item que expressa que o professor conversa com o aluno(a) para se certificar de como ficaria melhor exposto o conteúdo obteve quatorze assinalações. Cinco professores mencionaram ter buscado informação com outros profissionais para adequar a oralidade de forma clara e concisa. E somente um professor declarou trabalhar da maneira usual porque esquece que nessa sala estuda um aluno DV, caso em que o aluno deveria perguntar se não entendesse o conteúdo. Assim, apesar de haver professor que trabalha despreocupadamente em relação à presença do aluno DV, deixa claro que, na situação em que o aluno não entende o que o professor disse, deve solicitar esclarecimentos. Entretanto, uma grande maioria das respostas à questão 13 mostra que o professor tem procurado interrogar o aluno para melhor atendê-lo. Temos, aqui, a confirmação da situação observada nas salas de aula, já citada anteriormente, de que é uma atitude comum o professor, num determinado momento da aula, ir até a carteira do aluno DV e dialogar com o mesmo. Um número significativo de respostas à questão 13, ainda, aponta que o professor procura obter dos colegas outras informações a respeito de adequações do uso da linguagem em sala de aula. Observamos, portanto, que o intercâmbio entre professores é constante com a preocupação de partilhar o que deu certo, procurando o que possa levar ao sucesso.

Quanto ao espaço destinado às observações, foram citadas as três seguintes:

- (a) Há necessidade de maior apoio dos IES (Instituições de Ensino Superior) para o ensino básico, para que os professores possam atender melhor aos alunos, independentemente de qual seja a deficiência desses alunos.
- (b) Há realidades muito diferentes em cada escola quanto ao atendimento especializado, material, apoio, etc.
- (c) A questão da inclusão é um grande desafio para os professores. É importante assumir essas pessoas como elas são e não enaltecer a sua deficiência. A queixa permanente dos professores é a falta de estrutura e encontros para discutir a melhor forma de fazer encaminhamentos em meio a tantas atribuições da docência.

É interessante notar em *a* o pedido de atenção feito às instituições de ensino superior. Isso pode ser, talvez, o indicativo de que os atuais professores não tiveram, em suas disciplinas de graduação, nenhum encaminhamento de como trabalhar com alunos especiais. Porém, na atualidade, a partir de 1994 - Portaria 1793(anexo VI) - há disciplinas que tratam dessa questão. Um ponto relevante, aqui, é que o professor de ensino superior, em hipótese, sabe o que ficou defasado e poderia dar dicas de como e o que trabalhar mais para superar certas lacunas deixadas no decorrer dos estudos do ensino fundamental e do médio. O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), por exemplo, é um curso de Pós-graduação, cujo objetivo é proporcionar articulação entre o Saber Universitário e a Educação Básica no estado do Paraná. Se encontra na segunda versão e coloca os profissionais das duas esferas em contato, na organização de práticas a serem discutidas e aplicadas nos locais de trabalho dos profissionais que foram aprovados na prova do PDE.

No item *b*, cita-se que algumas escolas são melhores atendidas em relação a outras, o que constitui uma situação preocupante quando se trata de atendimento ao aluno e ao professor sob o mesmo sistema educacional.

Em *c*, vemos o professor que assumiu a educação inclusiva como sendo ‘um grande desafio’. Isso retrata o profissional que está aberto aos momentos de discussão, na busca de atender a todos os alunos de forma satisfatória. Este professor enfatiza também a importância de ver no aluno com deficiência um ser humano normal. Quer dizer: deve-se atendê-lo como se atende a qualquer um dos alunos da sala, de forma natural e tranqüila, sabendo que ele tem limitações, mas que não por isso deva ser enaltecido. Deve, sim, ser citado por ser aluno desta ou daquela turma e ter realizado esta ou aquela atividade. E, para finalizar a observação do item *c*, o professor cita a “queixa permanente dos professores”: a *falta de estrutura (recursos) e de encontros para discutir a melhor forma de fazer encaminhamentos em meio a tantas atribuições da docência*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão e a socialização do aluno DV na escola regular já têm avançado muito, apesar das desigualdades sociais e exclusões provenientes de uma sociedade capitalista. Atualmente, as múltiplas atribuições ao professor e a pouca valorização da carreira do magistério não diminuíram a preocupação desse profissional quanto à busca de meios para que o aluno chegue à apropriação do conhecimento formal. Temos, em nossos ambientes escolares, muitas práticas que estão contribuindo grandemente para que a inclusão se efetive.

Representações, interpretações, conceitos científicos (concretos e abstratos), linguagens e sintaxes específicas formais, são alguns exemplos de apropriações efetivadas pelos alunos em sala de aula. Para que essas apropriações sejam bem-sucedidas, faz-se necessária a utilização de mecanismos da linguagem como objeto de mediação. O professor necessita proceder a uma escolha comunicativa para o momento discursivo de sua aula, de modo que os referentes e os objetos de discurso melhor se adaptem às necessidades dos envolvidos na interação, de acordo com as intenções pretendidas. Essa necessidade advém da forma de nos comunicarmos utilizando linguagem e oralidade²⁷, que, conforme Bar-Hillel (1982), na maioria das vezes, requer o uso da articulação da audição com a visão, ao pronunciarmos sentenças indiciais.

Vale ressaltar que, para o nosso caso, trata-se de alunos com deficiência visual inseridos em turma de alunos predominantemente videntes, e é preciso levar em conta que aqueles alunos não estão vendo o quadro, nem o que nele foi escrito. Trabalhar de forma a contemplar todos ao mesmo tempo deve ser a preocupação central do professor, que tem apenas cinquenta minutos de uma aula para explorar um assunto; sem contar o quão

²⁷ Segundo Marcuschi (2005, p.25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”.

enfadonha se torna a aula, além do cansaço do professor no final do período se for explicar em separado: primeiro para os alunos videntes e depois para o DV. Utilizar recursos de linguagem que se façam claros (adequados) para os alunos de toda a turma é mais que um ato de profissionalismo; constitui-se uma questão de respeito aos seres humanos presentes nesse ambiente de estudos.

A linguagem é mais que a oralidade e vai para além da língua. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 7),

[...] produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Segundo Ricoeur (1976), o apontar intencional para o extralingüístico tem na exteriorização a contrapartida, que começa na experiência do ser no mundo e avança desde a sua condição ontológica até a sua expressão na linguagem, que é fundamentalmente referencial. Para ele, semanticamente falando, seria a relação interna ou imanente do sentido com a intenção exterior ou transcendente da referência, *uso do verbal associado ao não-verbal*. Nas situações de interação professor-aluno, no que diz respeito aos dêiticos espaciais utilizados e demais entidades gestuais produzidas no discurso, o locutor deve lembrar que, ao lançar mão desses artifícios lingüísticos e extralingüísticos, precisará ter o cuidado de decodificá-los, transformando-os no aspecto funcional para os interlocutores DVs já no momento em que os utiliza para chamar a atenção dos demais. Esta atitude, no mínimo, enriquece a aula para todos os alunos, dada a importância da diversidade da linguagem a ser utilizada pelo professor.

Entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos, a interação se constrói no vai-e-vem, na inter-relação entre esses diferentes tipos de conhecimento. Necessário se faz,

por parte do professor, idealizar um posicionamento que privilegie os elementos das condições de produção textual, levando em consideração os objetivos propostos, utilizando as estratégias capazes de contemplar cognitivamente a todos os alunos. Conversar com os alunos para se certificar da melhor forma de expor o conteúdo, bem como buscar informações com outros profissionais, são instigações que devem perseguir o professor. Por outro lado, por parte do aluno DV, faz-se necessário se colocar como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Sua intervenção nos momentos em que o professor não tenha deixado clara, para ele, a explicação de determinado conteúdo, precisa ser instantânea. Acreditamos que um trabalho dessa natureza poderá contribuir em muito para as formas de interação professor-aluno com deficiência visual.

Segundo Baquero (2001, p. 161), faz-se “necessário construir um marco psicoeducativo atento às diversidades do desenvolvimento e aos efeitos de nossas práticas escolares”. Diríamos que se trata de aprimorar os objetivos e as estruturas de discurso, e até mesmo de repensar os conceitos de valores dispensados ao ser humano como indivíduo diferente. Quando um aluno DV se faz presente no grupo, o conhecimento cooperativo se torna maior. Conhecimento compartilhado é mais produtivo e significativo porque contempla os interesses individuais e, ao mesmo tempo, os coletivos. Essas são questões que devem se fazer aflorar por meio de discussões, nas quais é necessária a participação de todos os educadores, educandos e famílias. Conforme o autor, trata-se não apenas de utilizar a teoria sócio-histórica como ferramenta de análise; é preciso produzir modelos resultantes da participação dialógica e, sem demagogia, *ceder a palavra* a nossos alunos e, o que é mais difícil, *legitimá-la*. É preciso, também, registrar as experiências de sucesso para que outros profissionais usufruam e apliquem aquilo que seja compatível às realidades por eles vividas, e eles, por sua vez, também façam seus registros para que, com o passar do tempo, a educação

especial para pessoas cegas e de baixa visão tenha dados registrados e, conseqüentemente, avanços significativos no processo de ensinar e aprender para e com a pessoa DV.

Inúmeros são os motivos que podem levar os alunos DVs a não intervirem na explicação do professor no sentido de cobrarem dele uma atenção especial à forma como explana o conteúdo. Um deles é, sem dúvida, o histórico do atendimento feito pelos CAEDVs (Centro de Atendimento Especializado para a Pessoa com Deficiência Visual) no período de contraturno para, efetivamente, estudar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor do ensino regular, o que gerava uma situação mais cômoda para o aluno. Porém, com o advento da política da inclusão, o professor do ensino regular passa a ser o “dono” da disciplina, ou seja, é ele o responsável pela explicação do conteúdo de modo a contemplar a todos. Hoje, a tendência é que as deficiências sejam tratadas como diferenças, capazes de serem superadas com buscas de alternativas. Uma sugestão para a efetiva mudança desse quadro é o professor especializado intensificar o serviço de itinerância, andando por duas vias: (i) cobrar do aluno DV a postura de sujeito pensante e atuante, dando-lhe dicas de como interagir com o professor do ensino comum; e (ii) trabalhar com a equipe de ensino da escola, os professores, os pais e os alunos videntes, apresentando-lhes um “novo olhar” sobre a aprendizagem do DV. É preciso que todos se engajem para a superação se efetivar.

Alguns objetivos precisam ser alcançados para a concretização de uma educação igualitária em suas oportunidades e respeitadora das diferenças e individualidades de seus educandos e educadores. Dentre esses objetivos, destacam-se os seguintes:

- (a) Focalizar os fenômenos da variação lingüística e das linguagens de contato de forma a levar todos a construírem seus conhecimentos e discursos, tornando-os capazes de se constituírem como cidadãos, percebendo que limitações são aspectos presentes na vida de todo o ser humano.

- (b) Avaliar a utilidade educacional desse particular “mundo da deficiência visual”, desenvolvendo novas formas, novos caminhos de aprendizagem, com base em uma imersão multissensorial.
- (c) Experimentar, por meio da aprendizagem colaborativa entre os estudantes, a curiosidade, o treinamento inteligente, a motivação, os desafios da aprendizagem conclusiva, as diferenças individuais notáveis no estilo da interação e maneira de aprender, os instrumentos e metodologias alternativas para a administração da lição. Porque, conforme Mantoan (2001), a educação deve “formar pessoas capazes de buscar o conhecimento onde ele estiver, de saber utilizá-lo para os mais variados fins, autonomamente”.

Mostra-se de grande importância, para o ensino de conceitos básicos à criança, ajudá-la a passar progressivamente do pensamento concreto para estágios mais superiores de pensamentos, como já mencionado anteriormente. É pouco produtivo fazê-lo pela apresentação de explicação formal baseada numa lógica muito distante da sua maneira de pensar. Faz-se necessário entender como a criança concebeu esse pensamento concreto e como ela se relaciona com a questão em pauta, para poder passar de uma fase de compreensão para outra superior. É preciso ver que até mesmo a matemática é uma ciência que nem sempre é exata. Passar do concreto para conceitos intuitivos e, mais tarde, para um nível maior de profundidade e abstração, exige acompanhamento por parte de todas as pessoas que convivem com o DV. Trata-se de cuidados e maneiras de usar mecanismos de linguagem para que um dado lingüístico seja concebido por alguém que aprende via sentidos remanescentes. Para Vygotsky (2002), os conceitos associados às palavras se desenvolvem na criança com base na formação da mente, pensamento e linguagem (construção semântico-conceitual). Para o aluno DV, às vezes, é preciso um pouco mais de tempo para que ele encontre o caminho, sem que os outros, na ansiedade de querer fazê-lo num tempo menor, realizem a tarefa por ele. Quanto ao

questo ‘demora’, ela acontece em certos casos pela limitação visual, pois, às vezes, faz-se necessário ler a pergunta que está registrada no livro em Braille e voltar para a máquina ou reglete para registrar a resposta. Como tudo é feito por meio do tato e não com um simples passar de olhos, se comparado com o aluno vidente, a demora é real. Se o aluno for de baixa visão, fizer uso de lente e precisar aproximar demais os olhos para identificar o que está escrito, igualmente, a demora acontece. Deixar por conta dele a realização das tarefas é de extrema importância para a sua aprendizagem e crescimento pessoal.

Vygotsky (2002) atribui à escola uma grande importância, fazendo da aprendizagem das matérias básicas um fator de desenvolvimento por intermédio da formação de conceitos científicos. O papel do professor é central na dinâmica da aprendizagem, na valorização da interação social, no desenvolvimento cognitivo, na consideração do conceito da zona de desenvolvimento proximal, apontados como aspectos que podem contribuir para promover uma efetiva aprendizagem. Se, por um lado, a inclusão tem avançado, por outro, a cobrança de que o aluno DV precisa ser atendido como se fosse normal deixa, de certa forma, o professor sem saber como agir. Querer que a aprendizagem aconteça é, sem dúvida, o diferencial. Mas é necessário promover discussões com equipes multidisciplinares – não deixando de incluir aí o próprio aluno e sua família –, levar em consideração as formas mais elementares de comunicação aí colhidas e aplicá-las na sala de aula, e posteriormente promover novos encontros com vistas a fornecer suporte aos professores, que têm ficado à espreita de um novo e melhor tempo para sanar suas dificuldades. E quando essa etapa for vencida, com certeza haverá outra a ser estudada para que se superem as dificuldades aí interpostas e se siga adiante.

Quanto ao contexto, o professor, em sala de aula com aluno DV, necessita ficar atento para dar ao texto um significado pleno. Devem ser observados o contexto e a situação, articulando-se seus referentes na composição de unidade lingüística semântica e pragmática.

Conforme Maingueneau (2001), um mesmo dêitico pode estar presente em vários paradigmas de uma só vez; porém, mais importante é o uso que se faz do paradigma, dando a ele valor dêitico, ao se relacionar com o momento da enunciação, ou não-dêitico, por dependência de outra forma, em que acontece uma dissociação entre o enunciado e sua instância de enunciação. Segundo Lahud (1979, p. 73), “o referente de um dêitico é um lugar vazio que pode ser ocupado por todos os ‘particulares’ capazes de estabelecer com o ato de fala a relação significada pelo dêitico em questão”. É nessa dependência, segundo o autor, que se encontra a determinação exata do ‘objeto’ singular denotado pelos dêiticos face às circunstâncias discursivas. Se os dêiticos ‘embream’ o conteúdo propriamente lingüístico sobre a experiência discursiva, e se essa embreagem depende da codificação da língua para que não haja ambigüidade a respeito do singular denotado nas condições reais do diálogo cotidiano, para o aluno DV, que, sensorialmente não tem acesso à articulação do gesto, a situação vai um pouco mais além. Por não poder se efetivar a *interação face a face* (cf. LYONS, 1977) entre o professor e o aluno DV da mesma forma que ocorre entre o professor e os alunos com visão, a comunicação se fragmenta; o importante é ter-se o cuidado de não deixar esses espaços vagos, onde pode se instalar a sensação de incapacidade ao aluno DV. Nesse caso, os cuidados com o uso da *referenciação*²⁸ devem ser redobrados. É recomendável, no contexto do ensino-aprendizagem, investigar como a mensagem é recebida pelo DV, qual o mínimo de linguagem necessária para que esse indivíduo a compreenda, além de dispor de uma atenção especial para poder dar sentido ao que se fala quando se lida com referenciais lingüísticos, numa situação pragmática indicial de que trata Bar-Hillel (1982).

Para Guimarães (1999), o arsenal de dados que garante a transmissão e assimilação da mensagem deve levar em conta o contexto, para que haja a sintetização do texto ao

²⁸ Segundo Rastier (1994, apud MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20), a referenciação diz respeito a “uma relação entre o texto e a parte não-lingüística da prática em que ele é produzido e interpretado”.

desenvolver a *isotopia*²⁹ sobre a qual os enunciados devem ser lidos. Faz-se necessário, então, para completar o conteúdo temático na estrutura formal, um bom contexto de interferências externas, em que o texto passa a existir num processo global de comunicação e de interação entre enunciador e receptor. Este *contexto extraverbal*, de acordo com a autora, é composto por circunstâncias, objetos e acontecimentos extralingüísticos que necessitam ser conhecidos pelo receptor para que se efetive a compreensão. Quando o professor estiver trabalhando com alunos DVs, é recomendável que dê mais amplitude às suas explicações e observações, escolhendo alternativas capazes de, no mesmo momento, mostrar a todos os presentes o que se pretende. Segundo a autora, ao mobilizarmos componentes diversos, sejam de ordem cognitiva, discursiva, afetiva, sociológica ou cultural, o texto se define como a recriação verbal de dados situacionais, bem como de pressupostos que condicionam sua significação. Além disso o professor precisa conhecer a turma à qual vai dar aulas; saber muitos dados sobre seus alunos: como eles aprendem, quais os recursos que utilizam para estudar, se todos ouvem bem o que ele está dizendo, se entendem, se enxergam, etc. De posse dessas informações, o professor pode criar seu texto, preparar sua aula e condicionar aquilo que quiser ensinar ao contexto pré-existente.

Segundo Koch (2004), para que se realize com eficiência a intenção comunicativa, existem fatores a serem considerados tanto na compreensão como na produção de textos. Para a autora, a perspectiva textual alerta para a necessidade de considerar todos os fatores em jogo. Antes de dizer que alguém não é capaz de compreender, é preciso considerar se ele conhece os recursos lingüísticos aí utilizados; se ele entende as passagens feitas pelo professor; se ele compartilha com o produtor o conhecimento de mundo; se ele tem informações suficientes sobre a situação e seus componentes; se o texto em questão não exige o conhecimento prévio de outros textos a que o professor remete intertextualmente. A autora

²⁹ Em Lingüística, “isotopia” (do grego *isos*, igual, semelhante, e *topos*, plano, lugar) significa plano de sentido, leitura que se faz de uma frase ou texto (cf. HERNANDES).

também alerta para que o uso de qualquer subsídio lingüístico seja feito com conhecimento, com cuidado e com discernimento, para evitar problemas de linguagem desnecessários.

Além disso, os recursos didáticos e as ferramentas computacionais, citados no capítulo II, utilizados para e pelo aluno DV, precisam estar disponíveis e adequados à realidade de cada um. Ao se valer do quadro e do giz, o professor precisa reelaborar e reestruturar as suas falas, proporcionando a esses seus alunos uma ponte com o mundo externo. Quando se tratar de representação gráfica, traçada no quadro com giz branco ou colorido, deve ser disponibilizada tal representação em alto-relevo, com barbantes de texturas diferentes, material recortado ou utilizando, por exemplo, o multiplano, e fazer acontecer o aprendizado para o DV no mesmo instante que para os demais alunos da sala de aula. Uma alternativa para possibilitar a apreensão do conteúdo apresentado em aula é ter na turma alunos videntes dispostos a interagir com o colega DV para a complementação de informações. Para isso, faz-se necessário discutir com a turma a participação nas atividades que possam facilitar a aprendizagem para cada aluno. Quando a turma estiver trabalhando em equipe e o exercício for, por exemplo, o traçado de gráficos, é importante que uma das equipes o faça em alto relevo ou ampliado para que o aluno DV também usufrua dos resultados. Quando o trabalho for em laboratório, ao visualizar algo no microscópio, é preciso descrever oralmente o significado para o aluno DV daquilo que é possível mostrar, sem maiores empecilhos, para o aluno vidente. Tal orientação, a despeito da sua condição ou limitação físico-sensória, permite ao ouvinte construir, em seu mapa mental, o reconhecimento e a compreensão da situação trabalhada em tempo real.

No questionário, conforme mostram as respostas, os professores têm buscado orientações no sentido de como proceder com alunos DVs em sala de aula; propõe-se que a equipe pedagógica da escola faça um levantamento de sua clientela e disponibilize aos professores os nomes dos alunos com suas limitações (visuais, auditivas ou outras) já na

semana pedagógica do início do ano letivo. Os professores, nesse primeiro momento, fariam a sondagem pessoal, conversando com cada aluno que se encontra em condições especiais e, poucas semanas depois de iniciadas as aulas, fariam uma parada para discutir a realidade das salas de aula. Assim, os professores já teriam um quadro da clientela para trabalharem no ano em curso. Cabe à direção da escola, nesse momento, providenciar a vinda de profissionais habilitados para responder às dúvidas específicas de cada especialidade que forem surgindo nas discussões. Seria importante promover um momento para discutir cada especificidade, a fim de aprofundar melhor as discussões, levando em conta a importância de, em determinado momento, contar com a participação dos pais e dos próprios alunos.

Trazendo para o momento final dessa discussão o objetivo principal – investigar o papel lingüístico da dêixis como um facilitador/complicador durante a exposição oral do conteúdo programático pelo professor, tendo em vista a presença de alunos com deficiência visual –, podemos dizer, resumidamente, quanto aos complicadores e facilitadores:

1. Se os complicadores para os alunos DVs estão nos momentos em que se utilizam os recursos visuais para a decodificação dos referenciais;
2. Os facilitadores estão na complementação verbal desses referentes indiciais apontados, ao trazer para a oralidade o objeto que se quer atenção.

E, conforme os resultados discutidos no presente trabalho, para que o ensino aprendizagem se efetive, podemos observar a situação, levando-se em conta os pontos de vista pedagógico e lingüístico, a saber:

a) Pedagogicamente:

- Discutir com profissionais da educação, com a família e com o DV as melhores formas de aquisição do conhecimento, procurando legitimar as observações feitas pelo DV quanto às formas de interação;
- Na sala de aula, o DV deve interagir com o professor, colocando-se como sujeito no processo ensino-aprendizagem;

- O professor deve dar sentido ao texto para que aconteça a aprendizagem em tempo real;
- Trabalhar em rede, professores especializados com professores do ensino regular, tendo o cuidado de disponibilizar ao aluno DV os recursos didáticos necessários para a efetivação da aprendizagem.

b) Lingüisticamente:

- Ao lançar mão de artifícios lingüísticos e extralingüísticos, decodificar as relações espaciais, transformando-as no aspecto funcional para os interlocutores DVs já no momento em que estiver falando para os demais;
- Trazer para a oralidade os textos visuais, observando as devidas funções da linguagem e a linguagem contextualizada, a fim de contemplar a todos os alunos;
- Procurar estabelecer comunicação com os interlocutores DVs, tomando cuidado de não deixar espaços vagos quando do uso de expressões indiciais.

Vale lembrar também que muitos de nossos professores não tiveram, em sua formação acadêmica, qualquer discussão lingüística sobre os elementos dêiticos, nem tampouco sobre a didática da educação especial; abrir um novo espaço de estudos e aprofundar as discussões em relação a um assunto que é um desafio para todos nós, professores, educadores e alunos, é relevante nesses tempos em que se busca concretizar a inclusão escolar. A discussão que ora apresentamos poderá ser vista como uma espécie de provocação a todos aqueles que, direta ou indiretamente, lidam com a deficiência em ambientes escolares, seja em salas de aulas ou como observadores e pesquisadores do assunto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Clássicos da Lingüística).

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Gramática de Port-Royal**. Trad. Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 2. reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BAR-HILLEL, Yehoshua. Expressões indiciais. In: DASCAL, Marcelo (Org.). **Fundamentos metodológicos da Lingüística**, v. IV. Pragmática. Campinas: Edição do Autor, 1982. p. 23-49.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral**. Trad. Maria da Glória Novak e Luiza Néri. São Paulo: EdUSP, 1976. (Série Letras e Lingüística).

_____. **O homem na linguagem**. Trad. Isabel Maria Lucas Pascoal. Lisboa: Vega, 1992. (Coleção Veja Universidade)

BÍBLIA SAGRADA. Português. Tradução dos originais mediante a versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 84. ed. Revista por Frei João José Pedreira de Castro, O.F.M., e pela equipe auxiliar da Editora. São Paulo: Ave Maria, 1992.

BIDARRA, Jorge; FREITAS, Ivonei da Silva; SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da; DIÓGENES, Carlos Eduardo Rodrigues. Lupas eletrônicas como ferramentas de auxílio para alunos com baixa visão: xLupa, um ampliador de tela inteligente. In: MAZINI, Eduardo José

(Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2006, p. 97-110.

BONOTTO, Lígia Beatriz. **Oftalmopediatria**. Visão Subnormal. Disponível em: <<http://www.ofthalmopediatria.com.br/texto.php?cs=10>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Trad. Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. Organização: Bruno, M.S.G. e Mota, M.G.B. Colaboração: Instituto Benjamin Constant, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.1, 2001.

_____. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 15 mar. 2006.

_____. Lei N. 1.793, de dezembro de 1994. Estabelece a complementação curricular que favorece a Educação Especial. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793pdf>. Acesso em: 09 abr. 2008.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira Gusmão. São Paulo: Nacional, 1978.

CAGLIARI, Luiz Carlos, **Alfabetização e Linguística**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994. (Série Pensamento e Ação no Magistério.)

CAZACU, Tatiana Slama. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. Trad. Leonor Scliar-Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO Nacional de Saúde. Resolução CNS 196/96. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

CORREIO BRAZILIENSE. **Agenda Deficiência**. Notícias. Inclusão sem preconceito. 28 jan. 2005. Disponível em: <<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=14378&s=noticias>>. Acesso em: 30 nov. 2005.

DEFICIÊNCIA visual. **Informações básicas sobre deficiência visual**. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/defvisu/inbadev.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2007.

DE MASI, Ivete. **Deficiente visual: educação e reabilitação**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2002.

DE OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; MARQUES, Susi Lippi. Análise da comunicação verbal e não-verbal de crianças com deficiência visual durante a interação com a mãe. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 11, n. 3, set./dez. 2005.

DIAS, Maria Eduarda Pereira. **Ver, não ver e conviver**. Livros SNR nº 6, Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência, 1995.

HERNANDES, Paulo. **Dicas de Português**. Disponível em: <www.paulohernandes.pro.br>. Acesso em: 16 abr. 2007.

FERREIRA, Julia Scamparini. **A interpretação sociocognitiva dos dêiticos no discurso**. Rio de Janeiro, 2006. 133p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.letas.ufrj.br/poslinguistica/2006_mestrado.htm>. Acesso em: 7 set. 2006.

FERRONATO, Rubens. **A construção de instrumento de inclusão no ensino da matemática**. 2002. 124 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/8978.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

FRAGOSO, Luane da Costa Pinto Lins. O dêitico “aí” no discurso oral e a proposta cognitivista. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 1. n. 4. jan./mar. 2003. Disponível em: <http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero4/textoluane.html>. Acesso em: 3 set. 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GORLA, José Irineu. **Quando pensamos que temos todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas**. Cascavel, PR, 31 ago. 2005. Palestra proferida no II Seminário de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

GOUVEIA, Carlos A. M. Pragmática. In: FARIA, Isabel Hub et al. (Orgs.) **Introdução à lingüística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996. p. 383-419.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios).

HUGON, Paulo. **História das doutrinas econômicas**. 14. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE e CORDE abrem encontro internacional de estatísticas sobre pessoas com deficiência**. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1>. Acesso em: 29 jun. 2007.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; GERALDI, J. W. **Semântica**. 10. ed. 2. impressão. São Paulo: Ática, 2000. (Série Princípios).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LAHUD, Michel. **A propósito da noção de dêixis**. São Paulo: Ática, 1979.

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács**. 2. ed. Maceió: Edufal, 1997.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, John. **Semantics**. Vol. II, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. **Introdução à linguística teórica**. Trad. R. V. Mattos e Silva e H. Pimentel. São Paulo: Nacional / EdUSP, 1979.

_____. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Trad. Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGALHÃES, Antonio M.; STOER, Stephen R. O mercado e a inclusão social. **A Página da Educação**, Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, Universidade do Porto, n. 125, ano 12, jul. 2003, p. 07. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2551>>. Acesso em: 5 jul. 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de linguística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: concepções, perspectivas e desafios**. Cascavel, PR, 27 abr. 2005. Palestra proferida no II Seminário de Educação Especial: Princípios para a Educação Especial e a Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras**. São Paulo: Mennon, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (Org.). **Estudos da língua falada**: variações e confrontos. 2. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999. p. 5-28.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Vilaça (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. Conversas sobre deficiência visual. **Revista Contato**, São Paulo, Laramara, n. 3, p. 24. 1993.

_____. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 29-43, jun. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVERA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996, p. 7-10. (Coleção Repensando o Ensino).

PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das Ciências Cognitivas e da Semiótica para o desenvolvimento de uma Ciência da Escrita. **Ciências & Cognição**, v. 2. 2004. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

PEE. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: Edunioeste, 2006.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PERROT, Jean. **A Linguística**. Trad. M. L. Rodrigues e N. A. Mabuchi. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. (Coleção Saber Atual).

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. 3. impressão. São Paulo: Ática, 2001.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbe. **Apresentação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação não-verbal**: a gestualidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 1985.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROCHA, Alda. **A visão dos cegos**. LERPARAVER. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/search/node/ALDA+ROCHA%2C+a+vis%C3%A3o+dos+cegos> Acesso em: 13 abr. 2008.

SASSAKI, Romeu Kasumi. O que é inclusão social. **Câmara Municipal de Juiz de Fora na Inclusão social**. Disponível em: <http://isal.camarajf.mg.gov.br/inclusao/inclusao/inclusao_social.html>. Acesso em: 19 nov. 2007.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta educacional para atendimento à pessoa portadora de deficiência visual**. Curitiba/PR: Departamento de Educação Especial (mimeo). 1992.

_____. **Dia-a-Dia Educação**. Portal Educacional do Estado do Paraná. Educação Especial. 2006. Disponível em: <http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_visual.php>. Acesso em: 15 jun. 2006.

SILVA, Luzia Alves da. **Formas de se relacionar com a pessoa DV**. Cascavel, PR, 09 nov. 2007. Palestra proferida no curso: Princípios e Procedimentos para a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual.

TASSIGNY, Mônica Mota. Trabalho e educação: dimensão ética e perspectiva ontológica. **Reunião Anual da ANPED**, 28. GT: Trabalho e Educação. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt0952int.rtf>>. Acesso em: 03 mar. 2006.

TAVARES, Maria Alice; GÖRSKI, Edair. Sociofuncionalismo: da teoria à prática pedagógica. In: SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth A.; HORA, Dermeval da (Orgs.). **Linguística e práticas pedagógicas**. Santa Maria: Pallotti, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Ne, Luis Silveira Menna Barretto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____; LÚRIA, Alexander R.; LEONTIEVI, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VINH BANG. Rénovation de l'enseignement scientifique et révolution de l'esprit scientifique. In: GIORDAN, A.; HENRIQUES, A.; VINH BANG. **Psychologie et didatique des sciences**. Bern: Peter Lang, 1989.

ANEXOS

ANEXO I – Poema “Diante de um estudante cego”.

Depoimento de um assistente social no último vestibular realizado na PUC Minas.

DIANTE DE UM ESTUDANTE CEGO

Vejo este jovem à minha frente;
Passa os dedos sobre as páginas;
Pára, pensa, reflete; repassa os dedos.
Olha para cima – mas não vê.
Percebe os raios de sol que atravessam a vidraça –
Mas não vê a luz; sente o seu calor – mas não enxerga suas cores...

Está concentrado.
Sua concentração vai além do esforço
De mais de duas horas transcorridas a refletir
Sobre os problemas da Matemática
Propostos pelo Vestibular da PUC.
Vai além do rumor do ventilador ligado para refrescar o ambiente,
Aquecido pelo calor desta tarde de primavera.

Devo ser o seu fiscal. O que devo fiscalizar?
Estar atenta à possibilidade de que
Consulte um bilhete escondido,
Ou o celular desligado, ou...
Fiscal de um jovem cego de vinte anos
Que deseja cursar a Universidade...
Mas aqui, o fiscal se torna aluno:
E o jovem se torna mestre.
Este jovem que acabou o ensino médio,
Com ares de menino crescido e que,
Na simplicidade de suas atitudes,
Apóia a cabeça sobre a mesa para refletir sobre as questões,
E parece dormir no vestibular.

Este jovem me dá uma lição de vida,

Quando
Me pede para reler as questões mais de uma vez,
Dando-me oportunidade de fazer algo útil;
Quando,
Com seu olhar que não enxerga me faz entender que enxerga sim:
Vê a ordem das idéias na ordem mental que precisou criar dentro de si
Com a ajuda do “Braille” e das palavras escutadas repetidas vezes;

Quando
Me faz recordar que “só se vê bem com o coração – o essencial é invisível para os olhos”;

Quando,
Com seu olhar me faz perceber que, por trás de tudo,
Existe Alguém que está ali – invisível aos olhos –

Autor da verdadeira Luz –
Aquele que coloca ordem, harmoniza, pacifica,
Dá confiança e auto-estima
E impulsiona a crescer como gente, naquela dignidade de
Pessoa livre, única, como todos os demais;

Quando,
Ao recordar-me os passos feitos até agora
Pela comunidade internacional que,
Estabelecendo – com muita luta, nestes últimos decênios –
Os acordos sobre os direitos humanos,
Me reascende a esperança
De que um mundo melhor é possível.
Estes acordos que impulsionam as Nações
A criar suas próprias leis de inclusão;
E as sociedades, a mobilizarem-se
Através de suas instituições e organismos
No esforço de tratar cada ser humano como cidadão –
- pessoa de direito, livre e igual a todos.
Rosa Inês.

ANEXO II – Carta de princípios do Fórum Permanente de Educação Inclusiva.

A Carta de Princípios do Fórum Permanente de Educação Inclusiva (Agenda Deficiência – Notícias) diz o seguinte:

1. Defendemos a inclusão total e incondicional de todas as pessoas em todos os contextos sociais e o direito de serem beneficiárias dos bens públicos e privados.
2. Defendemos o processo de transformação da sociedade para atender a singularidade humana e a pluralidade cultural, o que implica em rupturas e mudanças políticas, econômicas e sociais.
3. Defendemos a cultura da diversidade em oposição à cultura do preconceito, com base nos direitos humanos fundamentais de igualdade, participação, solidariedade e liberdade.
4. Defendemos a cultura da diversidade na educação não como busca do melhor modelo educativo individual ou de adaptações curriculares, mas da construção de sistemas educacionais inclusivos que assegurem o acesso e a permanência de todos como resultado da qualidade social da educação.
5. Defendemos a educação como um direito de todos e dever do Estado, seja esse o provedor dos serviços educacionais ou o fiscalizador dos serviços prestados por entidades privadas.
6. Defendemos a gestão democrática e controle social em todas as instâncias dos sistemas de ensino e nas unidades escolares.
7. Defendemos que a educação escolar é o instrumento fundamental de desenvolvimento individual, social, cultural, político e econômico do país para garantir o exercício da cidadania.

Fonte: http://www.crp06.org.br/a_comis/set_direitos.htm. Último acesso em 15 jan. 2008.

ANEXO III – Trechos adicionais das aulas assistidas.

A) Pronomes:

Prof. “Pessoal, pegando a apostila página 7, módulo 18, vocês terão os exercícios”. E começa a escrever no quadro em silêncio. O aluno DV está sentado na primeira carteira e ao lado dele, bem perto um colega vidente, eles conversam baixinho, provavelmente, obtendo informações, sobre o que está acontecendo. No quadro foi escrito: *Pronome: representa ou faz referência aos seres do discurso. Ex.: O João e o Pedro eram os empregados que estavam lá, mas eles não me ajudaram a pôr estes pacotes em seu carro.*

Pronomes Pessoais:

Caso reto:

SINGULAR

1ª pessoa - eu

2ª “ - tu

3ª “ -ele(a)

PLURAL

1ª “ - nós

2ª “ - vós

3ª “ - eles

Caso oblíquo:

1ª pessoa – me, mim, comigo

2ª pessoa – te, ti, contigo

3ª pessoa – o, a, se, si, consigo, lhe

1ª “ - nos, conosco

2ª “ – vos, convosco

3ª ” – os, as, lhes

Depois de solicitar silêncio, a professora leu o que havia escrito sobre pronome, em seguida leu o exemplo e apontou com o dedo dizendo: “sublinhei os pronomes: aqui vou ter o do caso reto, este é oblíquo, este é demonstrativo, este possessivo. Mas hoje vamos ver os do caso reto e oblíquo, principalmente os oblíquos, que estão todos aqui, (e aponta para a tabela que havia escrito no quadro, logo abaixo)”. O aluno DV fez a seguinte intervenção: “professora estes trechos que você está falando de oblíquo, por acaso é aqueles negócios de me, mim, comigo? E o nos, conosco? É esses aí que você disse que é oblíquo?” A professora respondeu, “sim, são os pronomes do caso oblíquo...” E ele completou: “Ah, sim. Eu só queria saber. Valeu.” E a aula prossegue com explicação para a realização de trabalho em grupo. “Vocês vão escolher melodia conhecida, p.ex. do atirei o pau no gato e vão fazer uma letra, inventada, não copiada, usando os pronomes. Vão colocar os nomes de vocês e me entregar no fim da aula.”

B) Análise de texto auditivo:

O professor coloca uma música e pede aos alunos que a ouçam. Depois, solicita aos mesmos que digam o que escutaram. Volta-se para o aluno DV e diz que o mesmo tem mais chances de acertar o que diz a letra porque usa mais o ouvido que os demais. Num determinado momento da aula diz: ‘Da fonologia, entender a palavra morfológica, para a sintaxe e a semântica. Quando eu coloquei a música, vocês ficaram só aqui’ (apontou para a palavra *semântica* que estava escrita no quadro). O professor prossegue: ‘Não ficaram aqui (apontando para *fonologia*) e nem aqui (apontando para *morfologia*), então não dá’.

C) Outro trecho auditivo:

Coloca mais um trecho da música para os alunos ouvirem e vai escrevendo no quadro:

Beija eu,

seja eu,

seja eu,

deixa que eu seja eu,

e aceita o que seja eu,

anoiteça e amanheça eu.

O professor desliga o som enquanto diz: ‘De acordo com a gramática tradicional, não há nenhuma frase correta’. Foi sublinhando e falando: ‘verbo, verbo, verbo...’; e circulando e falando: ‘pronome, pronome, pronome...; seja eu, coloque-se no meu lugar.’ E prossegue a aula dizendo: ‘Eu tenho outra figura de linguagem nesta música’. Coloca a música, pede que ouçam e vai dizendo: ‘Estão entendendo? Estão na semântica. Som *e, e, e*, quando tenho repetição de vogal, aí tenho aliteração’.

D) Paródia – O porquê:

Antes de começar a aula, a professora conversa particularmente com o aluno DV, explicando como fará a aula e perguntando se ele quer acompanhar a aula no *notebook*.

Inicialmente, ela passa no quadro uma música (paródia) sobre o ‘porquê’ e dá a explicação do seu emprego. Os alunos videntes copiam tudo. O aluno DV não escreve nada. No momento em que a professora solicitou que todos cantassem, valendo nota, um colega que sentava próximo ao aluno DV leu para ele decorar a estrofe e cantaram acompanhando naturalmente a música. Após essa tarefa, foram feitos exercícios da apostila, com liberdade de se fazê-los em pequenos grupos ou individualmente. O DV continuou somente acompanhando oralmente o que os outros iam lendo e resolvendo.

E) Descrição de tiras:

A professora fala sobre o assunto. Explica a importância de se saber como interpretar as tiras, por que elas foram feitas, onde elas mais aparecem. Depois, passou para as atividades: havia no livro uma tira e a primeira pergunta era baseada nela. O colega leu para o DV, a pergunta e descreveu a tira. O DV fez uma pequena observação no final da leitura. Perguntei ao cego se havia entendido a aula e se podia falar algo sobre o assunto. Ele prontamente disse que era disciplina que havia aprendido no ano passado e citou algo a respeito.

ANEXO IV – Observações dos professores, referindo-se aos alunos DVs.

Conversando com professores: os primeiros contatos são interessantes, quando relacionados a turmas com inclusão de alunos deficientes visuais, pois os professores agem das mais diferentes formas. Relato algumas falas que acho relevantes para a continuidade dos meus estudos.

A) Durante os exercícios, a professora veio fazer observações a respeito de C.: “Ele é um aluno muito inteligente. Não sei se estou trabalhando direito com ele. Tento fazer o melhor e me esforçar. Ele nunca reclamou, nunca falou nada. Também eu não perguntei. Nem a mãe dele nunca reclamou nada, pelo menos para mim não. Ele é muito inteligente. Eu não queria perder um aluno assim como ele, é, porque ele é bom mesmo. A gente precisava fazer um curso para saber bem como trabalhar com ele. Eu, pelo menos, nunca fiz. Às vezes penso que não tô dando conta. É meio complicado.”

B) O professor diz que esteve na faculdade por muitos anos, onde somente lhe foi ensinado trabalhar com alunos normais. Agora, o governo e suas instituições vinham com “estas modernidades” para experimentar, fazer os professores/a escola de cobaias, mas mais tarde, tudo voltaria ao que era antes. É só mais uma tentativa fracassada. E disso ele tem plena certeza, por isso não está interessado e nem quer sofrer com o caso. E acrescenta. “Dou aulas, faço muito bem a minha parte, mas dou aulas para a turma, o resto é frescura de quem não tem o que fazer. Por que não deixaram estes alunos na escola que todos eles são iguais, por que tentar enganar cada um deles? Eles mesmos sabem que estão sendo enganados, não sou só eu que penso assim. Eles bem sabem que nós, professores, não sabemos como lidar com eles. Não sei por que você insiste em ser tão otimista e pensar que a tal inclusão, aliás, mais uma palavra que os que não tem o que fazer inventaram, um dia dará certo.”

C) O professor chegou perto de mim e disse: “Recebi uma lista de alunos da inclusão, pois não quero somente saber quem são, quero saber como trabalhar com eles”. Fiquei em silêncio e sorri, ao que ele acrescentou: “Você não vai fazer nada?”

D) O professor relata: “Estou trabalhando numa turma que tem uma menina quase cega, ela usa aquela maquininha de escrever bolinhas, como se chama mesmo? Braille, ela que veio falar comigo no primeiro dia de aula e me disse que tinha problemas de visão. É, porque olhando assim não dá pra perceber nada. Ela é normal como qualquer outra moça da idade dela. Comecei a me interessar por ela e saber como ela aprende. Como consegue ver um pouquinho, o jeito foi apelar para a ajuda dos colegas que enxergam o que passo no quadro. Dou material de apoio na carteira e de formas diferenciadas para que ela entenda o que estou explicando para a turma. Não sei se estou fazendo certo. Ela me diz que está entendendo. Agora é só esperar a avaliação para ver se estou no caminho correto”.

ANEXO V – Questionário respondido pelos professores.

Caro professor(a): Esta é uma pesquisa elaborada para fazer parte do meu trabalho de mestrado em Letras. Terá como pano de fundo a pesquisa de campo em sala de inclusão, no que se refere à “interação professor/aluno DV, quanto à oralidade, dando ênfase ao aspecto cognitivo”. Gostaria que você se dispusesse a responder este, fazendo observações quando julgar necessário. Agradeço muito sua contribuição, e, acredite, será de grande importância não só para o meu trabalho, mas também para a educação como um todo.

Obrigada: Santa Terezinha Falcade Lavarda.

Nome: _____ Fone: _____

Colégio(s) que atua: _____ (Dados não obrigatórios)

Marque a alternativa que lhe parecer mais conveniente. No final deste, há um espaço destinado para possíveis observações que julgar necessário.

Parte I – Formação e informação a respeito da inclusão escolar:

1- Ao saber que em sua turma estuda um aluno cego ou de baixa visão, qual é o procedimento tomado por você?

- () a) Nenhum, pois, trabalho com qualquer aluno da mesma forma.
 () b) Fico preocupado(a), pois, não sei como trabalhar para atendê-lo bem.
 () c) Procuro saber quem é ele(a) para poder melhor preparar minhas aulas.
 () d) Informo-me com colegas que já enfrentaram a mesma situação, para saber como proceder.
 () e) Outro. Cite _____

2- Você já fez algum curso ou participou de evento cujo tema era Educação Inclusiva?

- () Sim
 () Não

3- Caso a resposta 2 tenha sido afirmativa, o que acrescentou em sua vida profissional?

- () a) Nada.
 () b) Sempre se aprende algo.
 () c) Aprendi coisas que não sabia/ou não havia me tocado que eram assim.
 () d) Levar em consideração a pessoa com suas limitações e não a sua deficiência.
 () e) Outra. Cite _____

4- Você já participou de reuniões ou discussões em que o tema era: Como trabalhar com um aluno DV?

- Sim
 Não

5- Caso tenha respondido 'sim' na questão 4, os pontos considerados relevantes por você nesse encontro são:

- a) Nenhum, pois em nada acrescentou ao que eu sabia.
 b) Os tópicos trabalhados foram superficiais.
 c) A tentativa é boa, apesar de estarmos aprendendo a dar os primeiros passos nesse sentido.
 d) Foi ótima, pois consegui esclarecer muitas dúvidas e recebi informações que ajudaram muito minha atuação como profissional.
 e) Outro. Cite _____

Parte II - Sobre experiência profissional e apoio:

6- Segundo Marli André (1995), no livro *Etnografia da prática escolar*, “*existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, as condições e aos recursos institucionais, às representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica*”. Você concorda com a autora quando a referência é para uma turma de inclusão com aluno DV?

- Sim
 Não
 Em parte

7- Atribua valores de 1 a 5 para os itens abaixo, de acordo com o grau de dependência. (Se a resposta for 'não', pule esta questão).

- a) Tipo de aluno.
 b) Condições e recursos institucionais.
 c) Representações geradas em seu trabalho decorrentes de suas experiências.
 d) Meio cultural e prática social.
 e) Origem familiar e social.
 f) Sua formação acadêmica.

8- Você conta com ajudas exteriores (materiais e humanas) no que se refere aos alunos DV?

- Sim
 Não
 Em parte

9- Não responda a esta questão caso em 8 sua resposta tenha sido 'não'; em qualquer outra situação, marque quais são as ajudas:

a) Materiais:

- a) Não há ajuda material para os alunos, nem para os professores onde trabalho.
 b) Livros diferenciados (em Braille ou ampliados) para os alunos.
 c) Material de apoio didático pedagógico confeccionado em alto relevo ou ampliado.

() d) Outro. Cite _____

b) Humanas:

() a) Serviço de itinerância (visitas e apoio na escola e/ou sala de aula), por parte de professores especializados, com frequência.

() b) Nunca recebi auxílio especializado.

() c) Recebo visitas esporádicas.

() d) Outro. Cite _____

10- Como professor de alunos DV, como você avalia o rendimento escolar desses alunos em relação aos demais?

() a) É menor devido à limitação visual.

() b) Não vejo diferença nenhuma.

() c) O rendimento fica abaixo pela demora no registro das atividades.

() d) São tão esforçados que superam suas limitações.

() e) Outro. Cite _____

Parte III – Atuação em sala de aula e apreensão lingüística:

11- Em se tratando da oralidade em sala de aula, como você compreende a relação professor-aluno DV no aspecto cognitivo?

() a) Não me atenho a particularidades, falo para todos ao mesmo tempo.

() b) Me preocupo de, nesta turma usar um vocabulário diferente para atingir também quem não enxerga.

() c) Falo primeiro explicando para toda a turma, depois para o aluno DV.

() d) Outro. Cite. _____

12- Já parou para pensar se os recursos de linguagem usados por você se fazem claros (adequados) para o entendimento desse aluno DV?

() Sim

() Não

13- Tendo respondido afirmativamente a questão anterior, quais são ou foram os procedimentos tomados por você?

() a) Nenhum, pois acredito que uso vocabulário adequado.

() b) Conversei com ele(a) para me certificar de como ficaria melhor exposto o conteúdo.

() c) Busquei informação com outros profissionais para adequar a oralidade de forma clara e concisa.

() d) Trabalho do meu jeito e esqueço que nesta sala estuda um aluno DV, pois quando ele(a) não entende deve perguntar.

() e) Outro. Cite. _____

Observações, caso julgue necessário: _____

ANEXO VI – Portaria n.º 1.793/94.**PORTARIA N.º 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994**

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto , no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando:

- a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais;
- a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve :

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA

PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educaçãoais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO VII – Esquema representativo dos dêiticos espaciais.