

PROCESSOS ESCOLARES COTIDIANOS: A DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sanandreaia Torezani Perinni

Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas

Pôster de Pesquisa

Resumo: Este texto aborda práticas de ensino de língua inglesa para uma aluna cega e foi elaborado a partir dos estudos de mestrado. Tomamos os pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórico-cultural, principalmente as contribuições de Vigotski e de Bakhtin. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso que teve por objetivo entender como se dá a apropriação da língua inglesa por uma aluna cega matriculada nas séries finais do ensino fundamental. Como procedimentos de pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com a aluna cega, com a professora de inglês e com a professora especializada do atendimento educacional especializado e observação das aulas de inglês e do ambiente escolar. O local da pesquisa foi uma escola da rede estadual do município de Colatina-ES. A análise dos dados evidenciou que a aprendizagem da aluna cega não diferencia no que se refere a aprendizagem dos demais alunos, apenas necessita de outras vias para se realizar, bem como o fato de que a deficiência apenas se concretiza nas interações, no meio social. Os dados também revelam que a escola tem conhecimento das diferenças existentes no cotidiano escolar, entretanto, constatei um currículo pouco flexível às necessidades dos alunos com e sem deficiência, uma prática pedagógica que ainda privilegia a explanação de conteúdo, exercícios e a avaliações escrita e, na maioria das vezes individual. Considerando que o sentido da deficiência é resultado da combinação da história do indivíduo com o meio social, os dados apontam que a apropriação dos conhecimentos em língua inglesa pela aluna cega decorrem em meio à dificuldades que vão desde a falta de materiais adequados até os sentidos atribuídos pelos sujeitos desse processo acerca da deficiência visual, mais especificamente da cegueira, ou seja, os desafios que existem nesse processo estão determinados no contexto social e não apenas nas características biológicas.

Palavras-chave: língua estrangeira, deficiência visual, mediação.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem sua gênese na dissertação defendida em 2013, a qual teve por objetivo entender como se dá a apropriação do conhecimento de língua inglesa por uma aluna cega matriculada no ensino fundamental. Como

metodologia, optamos por uma pesquisa qualitativa na perspectiva de estudo de caso, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem sócio histórica, principalmente dos estudos de Vigotski (1997, 2007) e Bakhtin (2002).

Nesse sentido, tenho por intenção fazer desse escrito uma fonte que possibilite entender o sujeito/aluno cego e suas formas de se apropriar do mundo a partir do sujeito cego, pois as concepções sociais trazidas pelos videntes implicam e repercutem no caminho de constituição do sujeito cego que vive em um mundo estruturado pela/para a visão, “onde o ver é sinônimo de conhecer, onde esse sentido tem um papel central na formação da pessoa” (ORMELEZI, 2000, s/p).

Para Vigotski (1997), as situações que a cegueira proporciona ao cego para participar da vida social geram conflitos e estes tendem a uma supercompensação, que possibilita a formação de uma personalidade de pleno valor social. Desta forma, os estudos vigotskianos trazem os sentidos numa perspectiva social, ou seja, a construção destes é uma tarefa histórica, cultural e social, que se dá pela via da interação e mediação, posto que o homem tem a possibilidade de enxergar o mundo por intermédio de outro homem e pelas possibilidades de seu tempo e lugar (CAIADO, 2003).

A aluna observada a qual chamamos de Relena é tida na escola como baixa visão, pois ela não utiliza o braille para realizar as atividades de leitura e escrita, critério tomado nos documentos nacionais para definição da cegueira. Entretanto, durante as observações foi possível constatar que ela não lê nada do que os professores escrevem no quadro, ou nas tarefas impressas e por isso não copia e não realiza as atividades sozinha.

E apesar de Relena afirmar que,

eu escrevo tudo, eu domino muito a escrita, eu não tenho problemas com a escrita, eu reconheço as letras, eu conheço os traços delas, eu escrevo direitinho. Eu só evito de escrever porque eu sinto muita dor, porque eu tive edema de córnea, então eu sinto muita dor de cabeça, mas eu ... igual se você me der uma canetinha e um papel eu escrevo tudo. Claro que minha letra não é perfeita, né, mas...eu domino,

foi possível perceber que tem a escrita e a leitura mediada pelo computador e, como ela não disponibilizava de um em sala de aula, ela não participava de algumas atividades, como por exemplo, quando a professora está passando matéria/atividades no quadro, Relena necessitava de que alguém a situasse ou então ficava sem saber o que estava acontecendo.

De acordo com as informações da mãe, Relena é baixa visão com uma acuidade visual de 10/200, o que a coloca em situação de dificuldade para ler textos e reconhecer objetos que estejam mais distantes dela, conforme Relena relatou durante uma entrevista

A que distância você precisa que os objetos estejam para você percebê-los? Ihh, nossa, bem pertinho, o mais perto possível, praticamente colado no meu rosto. Na verdade, nem tanto, eu tô exagerando. Se for um objeto pequeno tem que ser bem pertinho mesmo, agora se for grande pode ser mais distante. Agora se for longe como daqui lá na janela (aproximadamente dois metros) e tiver alguma coisa na janela que não for grande o suficiente para eu ver, eu não vejo. Eu vejo que tem alguma coisa, mas não distingo o que é. Eu vejo que tem uma janela, uma persiana, eu acho que é uma persiana, não dá prá ver direitinho se é, meio branca ou bege, mais ou menos assim, mas não dá prá distinguir se tem alguma outra coisa ali, se tiver eu não estou vendo. **As estantes você está vendo?** Dá prá ver que tem coisa ali, mas não dá prá saber o que é. Eu acho que é uma estante (havia livros, fitas de vídeo, globo, materiais táteis, caixas coloridas com o material). **E texto?** O texto é praticamente pertinho do meu rosto, mas eu procuro não ler, porque eu tenho edema de córnea, então ele puxa muito a minha visão, e eu procuro não forçar porque eu sinto muita dor de cabeça, e se eu sinto muita dor de cabeça meu olho incha e a pressão do olho sobe, e se ela subir demais eu vou ter que fazer outro transplante de córnea. Então eu procuro não ler muito, mas eu leio (RELENA).

Esse relato de Relena aponta a dificuldade que ela tem em perceber as coisas que não estejam ao alcance de seu campo visual, bem como a construção de conceitos/imagens a partir das experiências vivenciadas via linguagem dos videntes. É perceptível que ela se apropria de conceitos mediados pela interação com os videntes, pois ela percebe que há uma janela e algo além dela, sua experiência a permite dizer que “eu acho que é uma persiana [...] eu acho que é uma estante, tem coisa ali, mas não dá pra ver o que é”, essas falas indicam que os conceitos de janela, persiana, estante foram construídos por Relena pela mediação da linguagem dos videntes, ou seja, na interação com o outro ela se apropria de conceitos e assim se apropria do conhecimento. Dentro desse contexto, a interação estabelecida e mediada pelo outro e pela linguagem pode proporcionar ao deficiente visual a possibilidade de se apropriar de conceitos, agregando-lhe sentidos de acordo com as experiências vividas, pois o que pode privar o sujeito com deficiência visual de constituir-se e construir conhecimentos não é a ausência da visão, mas sim a ausência de experiências mediadas pelo outro, a ausência da interação verbal, enfim, como qualquer ser humano que seja privado da convivência social, da interação com

o outro, estará privado de seu segundo nascimento, o nascimento cultural/social.

Outro ponto interessante das falas de Relena é quando ela traz alguns conceitos, generalizações acerca do deficiente visual e seus desafios no processo de ensino e aprendizagem, construídas a partir de suas interações, que de acordo com Bakhtin (2002) são consideradas como um produto social e todos os seus elementos resultam em uma consciência que não é uma consciência individual, mas uma consciência de classe,

Antes de mais nada peço que perdoe meus erros de português se houver algum aqui, estou tentando melhorar isso mais essa é uma característica **de todo dv** [...] (ao falar da dificuldade de matemática) na verdade isso é dificuldade **de todo deficiente visual** é no geral, [...] você pode pegar **qualquer deficiente visual**, a dificuldade dele vai ser em matemática (grifo meu) (RELENA).

As palavras de Relena, tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que servem como trama nas relações sociais que estabelece, apresentam sua “atividade mental do eu” constituída na “atividade mental do nós”, ou seja, “[...] o pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente da orientação social dessa expressão. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN, 2002, p. 111).

Nesse sentido, percebi que as vozes que atravessaram/atravessam o processo de constituição da subjetividade de Relena lhe proporcionaram trilhar um caminho de superações e realizações em vez de um caminho de lamentações, pois de acordo com Relena “[...] tem muito DV que aproveita que é DV para ficar em casa, não trabalha nem nada. [...] Pra mim, eu me divirto muito mais sendo DV do que sendo vidente. Eu acho que a DV não é um defeito e sim uma qualidade”; ao mesmo tempo, tais vozes possibilitaram a constituição de um “eu” genérico para algumas situações, por exemplo, na questão dos “erros de português” e da dificuldade em matemática, as quais ela coloca como sendo características de “todo deficiente visual”.

Reconhecendo que a inclusão é um processo, que experiências podem acontecer de diferentes maneiras em contextos diversos e tomando por base a perspectiva teórica deste estudo, ou seja, de que o homem se constitui na relação sócio, histórica e cultural com o outro e que portanto, essa relação traz

consigno fios ideológicos que podem permitir (ou não) que o processo de inclusão se concretize, objetivamos apresentar e discutir os sentidos trazidos, (des)(re)construídos sobre os modos como a aluna cega se apropria da língua inglesa.

Isso porque, em se tratando do ensino para alunos cegos, o significado da deficiência, ou seja, que os cegos não são capazes de aprender como os videntes, interfere na interação com o cego, que é considerado como alguém incapaz. Diante disso, é necessário que se conheça os sentidos ligados à cegueira e à ação dos cegos, como aprendizes em sala de aula ou na sociedade, isto é, que se perceba o sujeito cego em primeiro lugar como ser humano que se constitui no processo sócio histórico-cultural, nas relações que estabelece com o outro mediadas pela linguagem.

Isso pode ser notado na prática de Rosali que, ao trabalhar o primeiro conteúdo com a turma – pronomes reflexivos – apresentou-me o conteúdo impresso em uma folha com fonte Times New Roman, tamanho 10. Segundo ela, preparou esse material apenas para Relena, pois a escola não disponibiliza xerox para todos os alunos/disciplinas. Então ela preparou o material em casa e trouxe para que Relena colasse no caderno e alguém, em casa ou na sala de recursos, lesse para ela.

Tal atitude aponta algumas minúcias que merecem ser colocadas em destaque: o fato da professora perceber que Relena não copiava do quadro, portanto precisava de uma forma de ter o conteúdo; o desconhecimento da professora acerca das reais necessidades e possibilidades de Relena, pois o texto estava em fonte tamanho 10 e impresso; a ausência da equipe pedagógica para apresentar a esta professora os alunos com necessidades educacionais específicas e suas particularidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem e o não acompanhamento previsto nas atribuições da professora especializada da sala de recursos para a orientação sobre a deficiência visual e, mais especificamente, sobre a deficiência visual de Relena e os seus possíveis caminhos para o processo de ensino e aprendizagem.

Esses apontamentos também ficam visíveis na fala da professora, quando na entrevista, ao ser indagada sobre os desafios para que Relena participasse das aulas de inglês, ela responde “falta de material e acompanhamento adequados para proporcionar a Relena maior entendimento da língua inglesa e seus

conteúdos base” (ROSALI). Esses fatos indicam que a cegueira em si não é impedimento para que Relena aprenda, os desafios se concentram na ausência das vias necessárias para que a aprendizagem aconteça, ou seja, a preocupação maior na educação de pessoas cegas deve se concentrar nas formas/vias necessárias para suprir a ausência da visão e não no defeito físico em si, tendo em vista que “[...] o comportamento dos cegos é organizado exatamente como se organiza o comportamento das pessoas absolutamente normais, excetuando-se apenas que os órgãos analisadores ligados ao olho, que lhes faltam, são substituídos no processo

de acumulação da experiência por outras vias, [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 382).

Vias essas que são construídas/aperfeiçoadas no processo de interação com o outro via linguagem, as quais originam o processo de compensação social, ou seja, para o cego, suas possibilidades compensatórias, nessa dinâmica do funcionamento cerebral, serão definidas pelos significados e relações estabelecidas no mundo a partir da sua condição física, da resposta social que a cegueira provoca e da elaboração do indivíduo em novas respostas ao ambiente (ORMELEZI, 2000).

Isso nos remete à importância da linguagem na aquisição do conhecimento apontada por Vigotski (2010), que a coloca como a fonte a partir da qual se dá todo o desenvolvimento, tanto do sujeito cego quanto daquele que enxerga, pois a chave da aquisição do conhecimento está na significação e ambas estão marcadas pela condição humana de existirem como seres de linguagem, ainda que em um mundo preponderantemente visual. Dessa forma, Vigotski chama a atenção para a dimensão sócio-cultural do ser humano; sua transcendência do corpo para o universo simbólico, trazendo a ideia de compensação, não exatamente como a substituição das funções fisiológicas do órgão da visão por um maior desenvolvimento do tato ou refinamento da audição, mas como uma complexa reestruturação de toda atividade fisiológica.

Nesse sentido, Vigotski (2010) ressalta que, a origem da compensação está ligada a possibilidade de comunicação do indivíduo e sua inserção na experiência social. O homem, como ser de linguagem, tem acesso ao mundo dos significados compartilhados no contexto em que está inserido, pois a apreensão do real, pelo sujeito, não pode se dar senão por meio dos símbolos criados pela cultura (BAKHTIN, 2002). Essa mediação da linguagem, nos

termos de Vigotski (2007, 2010) e Bakhtin (2002), permite transpor para o mundo interno do sujeito a representação da realidade, fazendo com que ele realize sua capacidade humana de concretizar mentalmente as coisas do mundo, indo além das experiências sensorial, perceptiva e motora, integrando-as em um sistema simbólico.

Assim, o significado de compensação presente na cegueira é de ordem sócio-psicológica.

Essa concepção ajuda-nos a pensar na viabilidade da aquisição de conhecimento pelo cego sobre coisas jamais vivenciadas, e nos remete à questão de sua aquisição de representações mentais e conceitos sobre o mundo como sujeito do conhecimento.

O que pode ser notado nas aulas de inglês: ao explicar o conteúdo proposto – pronomes reflexivos – a professora pede aos alunos um espelho emprestado e começa a trabalhar a ideia de reflexo e virando o espelho para os alunos a professora vai perguntando “aluno1, o que você está vendo aqui nesse espelho?”, ele responde “um cara muito bonito, eu”, a professora replica “exato: você mesmo”. E assim, vai fazendo por diversas vezes, intercalando os conceitos de gênero (him/her/it), número (our, your, my, them) e reflexivo (self/selves), para que os alunos percebam a alternância dos pronomes e a permanência da ideia de reflexivo.

Relena acompanha as falas da professora e os movimentos, entretanto tem dificuldade em percebê-los quando a professora se distancia, mas isso não impede que ela capte pela via da linguagem, da fala da professora, a essência do conceito pronome reflexivo. Assim, Relena se apropria do conceito de pronomes reflexivos e cria sua própria forma de entendê-los “então professora, pronomes reflexivos refletem a ação dos sujeitos?”, diz Relena. A professora responde de forma afirmativa e dando mais exemplos, os quais procura associá-los as experiências dos alunos “Isso. Vocês já foram a um restaurante self service? Não é a gente mesmo que se serve? Então, a palavra self indica auto, no sentido de autonomia, de você mesmo” (ROSALI).

No dia em que a professora me apresentou o material impresso sobre pronomes reflexivos, disse a ela que não necessariamente ela precisaria fornecer o conteúdo impresso, pois Relena possuía *pen drive* e ela podia

fornecer os conteúdos em extensão .doc ou .txt e estes seriam “lidos” por softwares específicos. Rosali ficou surpresa ao saber da existência desses *softwares*. Então lhe expliquei como funcionam, ela ficou muito empolgada e disparou a notícia entre os demais professores. Nesse momento, pude perceber que haviam outros professores que também não conheciam as necessidades e possibilidades que se faziam presentes no processo de ensino e aprendizagem de Relena e que isso não era tão discutido nas reuniões e nos momentos de planejamento.

Tal fato indicia que a inclusão não estava tão presente nas discussões escolares conforme nos apontou a professora Marta “[...] uma vez por semana temos planejamento por áreas e a diretora e o pedagogo muito discutem sobre a educação inclusiva, como trabalhar com esses alunos e como incluí-los. E uma vez por mês temos minicursos na área de atuação”.

Outro fato que merece destaque é a necessidade de os professores/educadores desenvolverem habilidades como a flexibilidade, espontaneidade, persistência e atitude para descobrir o que funciona, criar estratégias que possibilitem incluir os alunos nas atividades e no contexto escolar. Não dá para ficar esperando que alguém apresente uma “receita” de como fazer a inclusão, ela deve ser vivenciada, experimentada em todas as suas nuances/dimensões e o professor/profissional precisa ir além do que está previsto em suas habilitações/especializações, precisa buscar o conhecimento profissional para receber e trabalhar com os alunos e suas necessidades educacionais específicas, para conseguir didática e pedagogicamente orientar seus alunos com e sem deficiência e assim, proporcionar a inclusão (SHAFFNER e BUSWELL, 1999).

Cabe destacar que nesse processo é imprescindível “um ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias visando a garantir o sucesso do aluno, para os professores aprenderem e experimentarem novas abordagens de ensino” (SHAFFNER e BUSWELL, 1999, p. 82).

A professora adota algumas rotinas/estratégias em sua prática, como, por exemplo, sempre inicia as aulas retomando o conteúdo da aula anterior, faz esquemas de revisão no quadro, passa de carteira em carteira enquanto os alunos copiam a matéria ou fazem atividades, dá visto nos cadernos ao final de

cada aula, sempre tenta relacionar o conteúdo trabalhado com as experiências e os conceitos já assimilados pelos alunos, tem um caderno de planejamento com os conteúdos e atividades a serem trabalhadas. Isso faz com que durante as aulas a professora consiga atender a Relena e aos demais alunos. Conforme Rodrigues (2003, p. 22;24), “a condução eficaz do processo ensino-aprendizagem só é possível porque o professor desenvolveu e interiorizou um conjunto de rotinas. [...] As rotinas libertam-no e permitem-lhe maior disponibilidade para os alunos e para o acompanhamento e apoio à aprendizagem”.

O estabelecimento de rotinas proporcionou à professora a possibilidade de acompanhar Relena nas aulas e assim, criar outra rotina: após passar a matéria/atividades no quadro, sentar-se ao lado de Relena para explicar-lhe a matéria e realizar as atividades. Percebe-se que Relena fica insegura com este comportamento, pois está acostumada a fazer as atividades com uma colega ou na sala de recursos ou na ACDV.

O processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira carrega os ideais e propósitos de uma determinada época, de um determinado contexto e, portanto, mudanças podem ser percebidas, ao longo dos anos, nos procedimentos didáticos: práticas pedagógicas centradas em conteúdos gramaticais, práticas pedagógicas que focalizam os processos mentais da aprendizagem e o uso de estratégias cognitivas, ênfase sócio cognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aluno e seu envolvimento cognitivo e afetivo em sua negociação de significados, a utilização de estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente.

Aluno e professor também vivem/experimentam as nuances dessas mudanças e assumem posições diferentes de acordo com o método. O aluno passa a ser sujeito e interlocutor no processo de aprender, e os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem são também incorporados aos procedimentos didáticos direcionados à construção de sua competência comunicativa no idioma estrangeiro.

O professor também ganha outra dimensão: de controlador das ações de ensino passa a assumir o papel de facilitador e mediador das situações de

aprendizagem. As atividades de aprendizagem, por sua vez, ganham autenticidade e passam a refletir usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas do dia a dia, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas escolares com fins à construção de conhecimento de estruturas gramaticais e de aspectos lexicais. Cabe também enfatizar que a ampliação do uso de computadores nas escolas públicas da rede estadual, junto com as possibilidades de conexão em rede por meio da *internet*, pode abrir espaços de interação, colaboração e pesquisas *on-line*, de modo a criar oportunidades para o aprendizado da língua estrangeira.

Todas essas facetas dos métodos de ensino de língua estrangeira perpassam a prática de Rosali e, mesmo que sem perceber, ela utiliza diversas características dos métodos, dentre os quais é possível perceber nas práticas de sala de aula da professora Rosali: o foco na gramática com o objetivo de capacitar o aluno a ler e traduzir textos, as aulas acontecem em língua materna e a escrita ganha maior atenção, regras gramaticais, lista de vocabulário e atividades mecânicas são comuns, características do método clássico; também é possível perceber características do método direto, pois a introdução de um conteúdo é marcada pelo uso de um texto; a relevância dada aos conhecimentos/experiências trazidos pelos alunos como elemento importante durante as aulas, atividades mais participativas, mais dinâmicas nas quais os alunos precisam se envolver mais, temas que estão mais ligados aos adolescentes e em cooperação com outras disciplinas do currículo, características do método comunicativo. Tais características podem ser percebidas nas notas dos diários de campo, conforme segue

Na aula anterior a professora trabalhou com um diálogo e questões de compreensão. A professora leu o texto em voz alta com os alunos e em seguida foi corrigindo as questões de compreensão. Após outras atividades foram passadas no quadro para serem entregues até o final da aula para nota. As atividades envolviam o ato de completar com a forma verbal adequada de acordo com o sujeito e o advérbio de tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 04/06/2012);

A atividade de hoje foi para introduzir os substantivos contáveis e incontáveis. Dividiu a sala em grupos, colocou temas no quadro e sorteou os números para cada grupo. Após o sorteio a professora explicou que eles teriam que elaborar uma lista de acordo com o tema, por exemplo, natal – o grupo que pegou esse tema teria que preparar uma lista de coisas que eles utilizariam nesta data, em português e traduzir para o inglês. A sala parece ter gostado da atividade, talvez pelo fato de terem a possibilidade de estarem

agrupados. Relena sentou-se com sua colega Paula e mais outros dois meninos. Durante a tarefa ela ia sugerindo coisas para a lista e Paula copiava e também sugeria e os colegas iam procurando no dicionário para traduzir para o inglês (DIÁRIO DE CAMPO 03/07/2012).

A professora deu continuidade a tarefa dos grupos e passou no quadro o conteúdo sobre substantivos contáveis e incontáveis. Após os alunos copiarem, ele explicou o conteúdo, utilizando muitos recursos visuais para que os alunos entendessem a noção de incontável e contável. Após pediu que sentassem em grupos novamente e devolveu a lista, porém de forma sortida para que os alunos colocassem quais eram contáveis e quais eram incontáveis. A turma até que participou mais hoje. Isso porque lhes foi possibilitado uma interação. A aula foi bem interativa e Relena participou bastante dos momentos da brincadeira, mas a professora não solicitou a

A leitura de textos era feita em língua inglesa, bem como os exemplos e as frases das atividades. Entretanto a explicação e a interação na aula aconteciam em língua portuguesa e nos exercícios e exemplos havia a tradução entre parênteses, inclusive nas avaliações. Hoje foi confeccionada a paródia, em português, com o refrão em inglês, como continuação do projeto sobre drogas, que a escola está trabalhando para a mostra cultural. Os grupos foram organizados e percebi que durante todo este período de observação a Paula e a Relena são peças grudadas, e os demais componentes do grupo delas são aqueles alunos que de certa forma apresentam alguma NEE. Relena se mostrou muito dedicada nesse trabalho, trouxe a letra da música para a construção da paródia – humilde residência de Michel Telo, e durante a construção da paródia deu ideias brilhantes, nas rimas e de acordo com o tema. Os grupos se empolgaram e ótimas paródias surgiram, foi uma aula maravilhosa, pois os grupos não perderam o foco da aula e as conversas paralelas não aconteceram. Percebe-se a grande empolgação da turma ao ler as paródias por eles criadas. Todos queriam que a professora lesse, e eu também (DIÁRIO DE CAMPO, 07/08/2012).

Para a aula desse dia, a professora havia planejado levá-los para o laboratório de informática para introduzir o conteúdo de grau do adjetivo, mas a pessoa responsável pela sala não chegou e a sequência das aulas foi trocada. A professora deixou a pesquisa sobre geografia para a próxima aula e passou o que iria dar na sexta para terça. Iniciou com um diálogo sobre “Geography test” e as questões de compreensão. Os alunos copiaram e responderam. A professora tem demonstrado muito empenho para a realização das aulas, está sempre pensando em como trabalhar os conteúdos de forma que a turma participe, relacionando com coisas do dia-a-dia deles e também se apresenta bastante flexível para repensar práticas e planejamentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2012).

Hoje a aula seguiu com o trabalho de grupo sobre superlativo. Os alunos realizaram pesquisa sobre geografia: os pontos mais destacados do mundo – montanhas, picos, rios, ilhas...e então em grupos, os alunos organizaram frases em inglês que serão expostas em cartazes com as frases e imagens, utilizando o grau do adjetivo superlativo (DIÁRIO DE CAMPO, 25/09/2012).

Entretanto, o foco principal das aulas de inglês, era o uso imediato da língua inglesa para fins específicos como a tradução e a compreensão textual, a

produção escrita de pequenos textos e não a comunicação em inglês, mesmo estando previsto no Currículo Básico Escola Estadual (2009, p. 99) que

A posição do inglês como a língua falada em diferentes países, por aproximadamente 375 milhões de falantes do idioma como segunda língua, 350 milhões de falantes nativos e 750 milhões de pessoas que fazem uso da língua inglesa como língua estrangeira, reflete a necessidade de os alunos de escola pública também aprenderem a se comunicar nesse idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das observações, Relena relatou que está gostando mais das aulas de inglês, porque agora ela está entendendo a matéria (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2012), o que indicia o que venho apresentando desde o início deste estudo, com base no referencial teórico adotado, que a deficiência não é uma limitação, um impedimento para que o aluno tenha aprendizagens significativas, pois através da interação com o outro o sujeito vai conhecendo novos signos que lhes são externos ao intelecto, dando sentido às palavras, passando a adquirir habilidades superiores, ou seja, na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana, não é o biológico que explica o desenvolvimento das funções superiores, mas sim as interferências sócio-históricasculturais.

Este estudo possibilitou-me depreender que os caminhos trilhados por pessoas com deficiência, e também sem deficiência, estão amplamente marcados pela constituição sócio histórica dos sujeitos que interagem durante o percurso de construção da aprendizagem, ou seja, conforme apontam os estudos de Bakhtin (2002), o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado, a significação da palavra. Dessa forma, a concepção de deficiência, de ensino e aprendizagem está sempre marcada pela enunciação social que se faz presente em um dado momento/contexto. Para Bakhtin (2002), uma mesma enunciação, em situações históricas distintas, permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão desses sentidos.

Sob tal perspectiva, relacionando o que Bakhtin (2002) discorre sobre os sentidos com a atuação docente e também da equipe pedagógica, pode-se

dizer que a atribuição de sentido que o professor/educador dá a sua profissão, a concepção de aluno e de professor/profissional, de material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que emergem de seu discurso interno para seu discurso externo, a partir de suas palavras e de suas práticas. Isso permite um olhar mais profundo sobre sua história de vida e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica.

De acordo com Bakhtin (2002, p. 135), “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. Sendo a língua dinâmica, os sujeitos podem mudar sua concepção de atribuição de sentidos das coisas a partir do que Bakhtin denomina de reavaliação, onde as posições de valores podem deslocar-se para uma posição de superioridade ou inferioridade, de possibilidades ou de limitações.

Isso porque, na perspectiva bakhtiniana, a evolução semântica na língua está sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo, ou seja, tudo o que tem sentido e importância para determinado grupo, intrinsecamente relacionado às transformações sociais e históricas, nas quais a significação dependerá da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas. Essas mudanças, no entanto, correspondem a uma instabilidade de identificação de sentido, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

Assim, no processo de formação docente/pedagógica, essa concepção transformacional de sentidos é algo real quando o profissional reavalia sua prática a partir de formações, estudos e reformula ou adiciona outros sentidos, outros olhares para os alunos, os professores, os materiais e para si mesmo, o que significa dizer que as possibilidades de aprendizagem estão fortemente ligadas às concepções que os sujeitos que compõem as diversas dimensões do processo educacional carregam consigo, ou seja, o fracasso ou o sucesso não estão biologicamente determinados, são construções históricas, sociais e culturais.

Referências

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

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

ORMELEZI, E.M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

RODRIGUES, A. J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. **Educação Especial: do querer ao fazer**, São Paulo: AVERCAMP, 2003, p. 13- 26.

SCHAFFNER, C. B.; S; BUSWELL, B. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino e eficaz. In: *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ViGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

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

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.