

Livia Maria Villela de Mello Motta

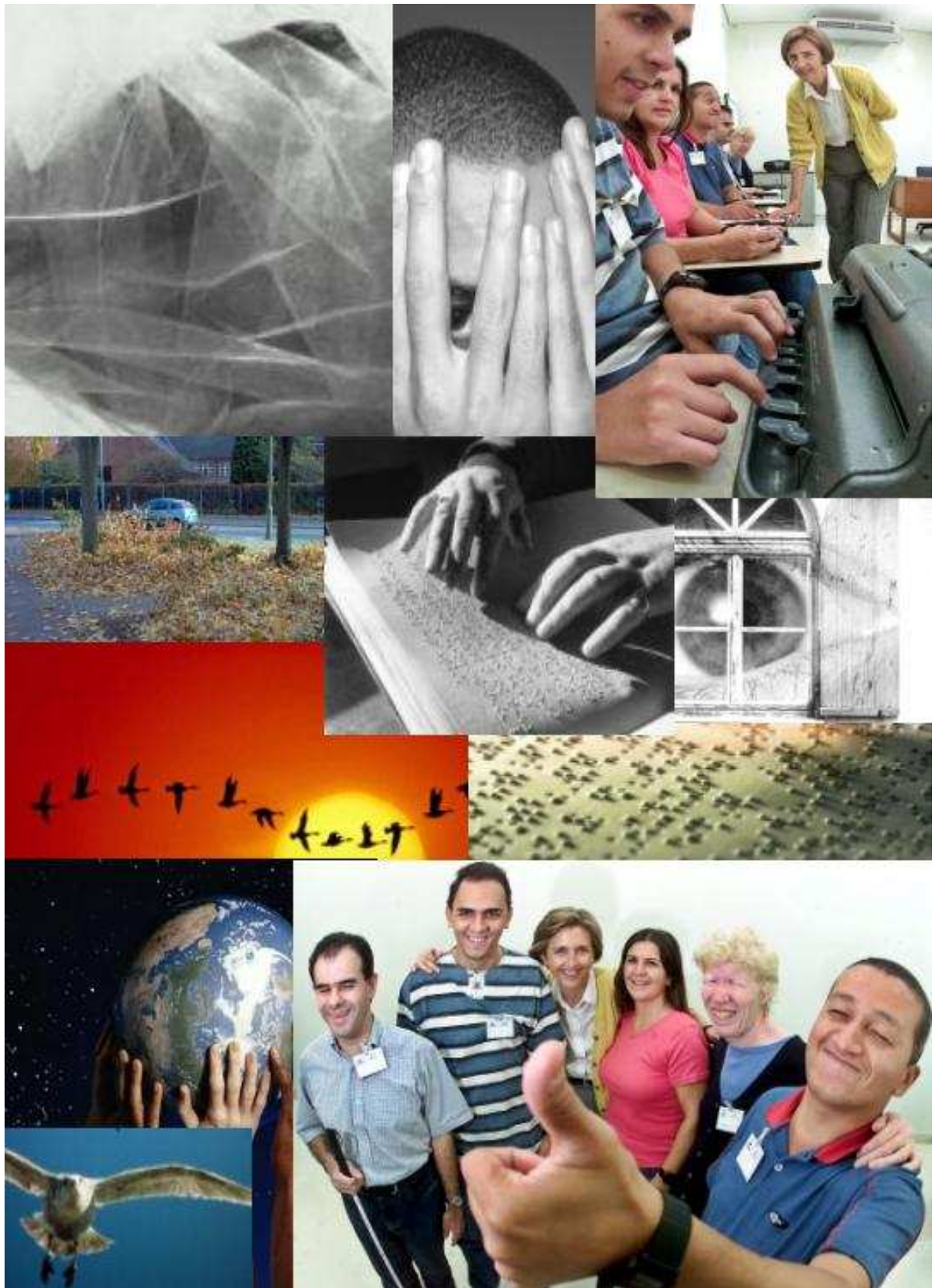
**APRENDENDO A ENSINAR INGLÊS
PARA ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO
UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA
TEORIA DA ATIVIDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Junho de 2004



Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Cecília de Camargo Magalhães (orientadora)

Prof. Dr. Harry Daniels (co-orientador)

Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali

Prof. Dra. Elcie F. Salzano Masini

Prof. Dra. Angela Cavenaghi Lessa

Este trabalho é fruto, é luta,
É conquista que mistura
Entusiasmo com descoberta,
Ensinar com aprender,
Ver e escolher,
Rever papéis e ideais,
Caminhar ou voar.
São muitos os caminhos.
Este trabalho é para vocês,
Araken, Aline e Paulo Henrique,
Para vocês que ajeitam meu
ninho,
Aplaudem, sustentam
E empurram meu vôo,
Obrigada por fortalecer minhas
asas!

Aos meus alunos queridos,
por me ensinarem que
a vida pode ser vista e
sentida com outros olhos.
Que é possível embriagar-se
com o perfume das árvores,
com o cheiro de pinho no ar,
com o caminhar macio
sobre as muitas folhas de outono.
Este trabalho também é para
você.
E que possa ser instrumento,
Para outros e para muitos
Que queiram fazer deste mundo
Um lugar possível para a
diferença.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, pelo acompanhamento competente, por apoiar decisões importantes em minha carreira acadêmica e por me ensinar a ser uma professora politicamente engajada na formação crítica de meus alunos.

Ao Prof. Dr. Harry Daniels, que me orientou durante estadia na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, por me introduzir na Teoria da Atividade, pelo acompanhamento pontual tanto no presencial, como a distância, e por acreditar no meu trabalho e competência.

À Prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, que vem acompanhando meu processo de aprendizagem, ajudando-me a ser uma professora que forma cidadãos, por me ensinar que é sempre possível fazer melhor.

À Prof. Dra. Angela Cavenaghi Lessa, pela sua participação competente nas bancas de qualificação, pelas inúmeras sugestões e pela delicadeza da sua amizade.

À Prof. Dra. Elcie F. Salzano Masini, pela participação atenciosa e competente nas qualificações, por acreditar no meu trabalho e fortalecer minha auto-estima.

Ao Araken, meu marido, por acreditar e me permitir seguir meus caminhos, e pelo suporte técnico e doméstico, sempre impecável e pontual.

À Aline, minha filha querida, que segue comigo na jornada acadêmica e que me faz acreditar na certeza da sócio-história, por me ouvir e aconselhar, e por, generosamente, abrir mão do computador.

Ao Paulo Henrique, meu filho querido, por dividir comigo suas histórias e conquistas, acompanhando e incentivando as minhas.

Ao papai, meu grande exemplo de amor e doçura, mesmo estando, hoje, em uma dimensão etérea, por me inspirar e motivar a prosseguir.

À mamãe querida, meu exemplo de criatividade, elegância e vaidade, pelas palavras sempre carinhosas e por acreditar na minha força.

À Beá, mana querida, pela revisão impecável e pelo constante incentivo e proximidade, que me fizeram sentir cuidada neste percurso.

À Inês, Regina e Lúcia, manas queridas, por acompanhar e se interessar pelas conquistas da caçula.

Ao Luiz Sérgio, meu irmão, pela insistência na importância da proximidade com o Senhor.

Ao Herbert, meu cunhado e amigo, por ouvir e se entusiasmar com minhas histórias.

À Isabela, pelo capricho das imagens, e por dividir comigo as muitas alegrias de trabalhar com a diferença e pela diferença, transformando os sistemas nos quais participamos, contaminando pessoas com nosso entusiasmo e com o ser possível.

À Evanilda, pelos muitos pratinhos de pão de queijo, doces, bolos e paparicos, e por tomar conta da minha casa e dos meus pequenos, na minha ausência, e na minha presença ausente.

À Alzira, minha amiga, leitora atenciosa do trabalho, ombro paciente e ouvido atento para desabafos.

À Fátima, por me ajudar a entender a complexidade do ser e pelo resgate nos momentos de tristeza e desalento.

Às professoras do LAEL, Celani, Leila, Beth, Rosinda, Mina, Anna Rachel e Mara, pelo incentivo e amizade.

Aos amigos do LAEL, Márcia, Ricardo, Paulo e Rosangeles, pela acolhida carinhosa.

À Maria Lúcia, pelo acompanhamento e atenção, desde que decidi retornar para o programa.

À Cris Damianovic, minha amiga já doutora, pela leitura cuidadosa e sugestões valiosas.

À Sueli, pelas traduções de documentos, pelo suporte e carinho.

Aos amigos doutorandos e mestrandas, Oflia, Mona, Márcia Schneider, Joelma, Fran, Palma, Elaine, Jacinta, Glória, Roseli e Mônica, companheiras de seminários de orientação, pela amizade e pelos bons momentos passados juntas.

Aos meus amigos doutorandos da Universidade de Birmingham, em especial, Joanne, Anna, Simon, Menn, Beryl, Kari, Gaye, Chatty, Maria, Nevter, Retno, Vivish, Mohammad, Wango, Asmaa e Joel, pelo carinho, amizade, muitas discussões, e a certeza que nossos projetos poderiam contribuir para a educação em nossos países.

À Joan Lloyd e Noreen Stacey, amigas e secretárias da Universidade de Birmingham, pelas muitas conversas, incentivo e suporte, durante minha estadia em Birmingham.

À Mírian, pelo capricho da formatação.

Ao CAPES, pelo apoio financeiro durante minha permanência no Reino Unido, grande oportunidade de aprendizagem e amadurecimento acadêmico.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro, que me possibilitou caminhar na carreira acadêmica.

À Laramara – Associação Brasileira de Apoio ao Deficiente Visual, por aceitar meu trabalho voluntário e meu trabalho de pesquisadora.

Ao Yázigi Internexus, por permitir o uso do material didático, e por doar para os alunos, as fitas e CDs que acompanham o material didático.

Resumo

Esta pesquisa objetiva investigar como uma professora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, transformando a sala de aula em um espaço para a formação de alunos críticos. Participam desta investigação, realizada em uma instituição para pessoas com deficiência visual, a professora pesquisadora e os alunos cegos e com baixa visão. A teoria da atividade (Engeström, 1999/1987; Daniels, 2003; Russell, 2002) mostrou-se adequada para entender a complexidade deste contexto, onde estão presentes questões sociais, culturais e históricas, permitindo-me tecer a ligação entre a teoria e a prática e apontando para a necessidade de investigar, historicamente, os sujeitos e os sistemas nos quais participam.

Por ser um processo investigativo que objetiva a observação, análise, e transformação de ações, na sala de aula, este estudo é uma pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1998/2002; e Liberali, 1999/2002), com base na teoria da atividade. A sala de aula de inglês é, então, considerada como um sistema de atividade coletivo, onde os sujeitos assumem diferentes posições e atribuem novos sentidos às suas práticas e ações, fazendo uso de instrumentos de mediação semiótica. É também um espaço de formação de sujeitos críticos, onde, tanto alunos como professora, a partir desse entendimento, poderão colaborar para abrir novos caminhos, tentando transformar a escola, hoje ainda tão excludente, em um lugar onde os alunos possam ter seus direitos respeitados e as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A discussão dos resultados aponta para a relevância, deste estudo, para a área de ensino-aprendizagem e formação de professores, e, também, para a área de estudos sobre a necessidade educacional especial e a deficiência visual.

Abstract

This research aims at investigating how a teacher learns to teach English to blind and partially sighted learners, transforming the classroom into a place where critical learners are educated. The participants of this research, which was carried out within an institution for the visually impaired people, are the researcher and the blind and partially sighted learners. The activity theory (Engeström, 1999/1987; Daniels, 2003; Russell, 2002) has shown to be an adequate framework to understand the complexity of this context which includes sociocultural and historical issues. It has also allowed me to establish the connection between theory and practice, pointing out to the necessity of historically investigating the subjects and the activity systems they take part.

This study is a critical and collaborative research (Magalhães, 1998/2002; and Liberali,1999/2002), based on activity theory, as it aims at observing, analysing and transforming the actions in the classroom. According to activity theory, the classroom is, then, considered to be a collective activity system, where the subjects have different positions and make sense of their practices and actions, using semiotic mediation tools. It is also a space to educate critical subjects where the learners and the teacher can collaborate to open up new paths, trying to transform the school, which is not an inclusive school yet, into a place where all the learners will be able to have their rights respected and the same learning opportunities. The discussion of the results points out to the relevance of this study to the teaching and learning area, teacher's education, special educational needs and the visual impairment area.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
<u>Tudo começou assim</u>	<u>2</u>
<u>Levantando a ponta do véu</u>	<u>3</u>
<u>Objetivos e perguntas de pesquisa</u>	<u>5</u>
<u>Relevância da pesquisa</u>	<u>6</u>
<u>Vivenciando a cegueira</u>	<u>6</u>
<u>Olhos Vendados</u>	<u>8</u>
<u>Estruturação da tese</u>	<u>10</u>
Capítulo 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
<u>1.1. A Teoria da Atividade</u>	<u>13</u>
<u>1.1.1. Histórico</u>	<u>17</u>
<u>1.1.2. Sistema de atividade e o ciclo expansivo de aprendizagem – implicações metodológicas</u>	<u>23</u>
<u>1.1.3. Constituição do sujeito</u>	<u>26</u>
<u>1.1.4. Instrumentos de mediação semiótica e linguagem</u>	<u>27</u>
<u>1.1.5. Sentido e significado</u>	<u>30</u>
<u>1.1.6. Definindo cultura e contexto</u>	<u>33</u>
<u>1.1.7. Limitações e possibilidades nos sistemas de atividade</u>	<u>34</u>
<u>1.1.8. Zona proximal de desenvolvimento e as oportunidades de aprendizagem</u>	<u>36</u>
<u>1.1.9. Contradições e conflitos no sistema de atividade</u>	<u>43</u>
<u>1.2. Conhecendo o sujeito cego e com baixa visão</u>	<u>47</u>
<u>1.2.1. Definindo e discutindo significados</u>	<u>47</u>
<u>1.2.2. Vygotsky e a Defectologia</u>	<u>52</u>
<u>1.2.3. Aprendendo sobre a cegueira e a baixa visão</u>	<u>56</u>
<u>1.2.4. Investigando o passado</u>	<u>58</u>
<u>1.2.5. Investigando a posição do sujeito cego na história</u>	<u>62</u>
<u>1.2.6. A linguagem do preconceito e os significados da cegueira</u>	<u>64</u>
<u>1.2.7. Afinal, o que é inclusão e escola inclusiva</u>	<u>65</u>
<u>1.2.8. A inclusão escolar do aluno cego e com baixa visão</u>	<u>69</u>
<u>1.3. O sujeito professor de inglês</u>	<u>73</u>
<u>1.3.1. Sentidos construídos</u>	<u>73</u>
<u>1.3.2. Conhecendo a sala de aula de inglês</u>	<u>75</u>
<u>1.3.3. Sala de aula como espaço para a formação do aluno crítico</u>	<u>79</u>
<u>1.3.4. Sala de aula e cidadania</u>	<u>81</u>
<u>1.3.5. Discussão e formação crítica</u>	<u>83</u>
<u>1.4. Base Teórica para Análise de Dados</u>	<u>87</u>
<u>1.4.1. Discurso na sala de aula e a teoria da atividade</u>	<u>88</u>
<u>1.4.2. Ferramentas discursivas</u>	<u>90</u>
<u>1.4.3. Perguntas como instrumentos de mediação semiótica</u>	<u>92</u>

Capítulo 2 METODOLOGIA	94
2.1. Tipo de pesquisa	97
2.2. Contando a história da pesquisa	98
2.2.1. Quem sou eu	98
2.2.2. Ponto de partida	99
2.2.3. O Curso	100
2.3. Participantes	102
2.4. Procedimentos de Coleta de Dados	106
2.4.1. Observação de aulas	106
2.4.2. Diários	108
2.4.3. Entrevistas	108
2.5. Procedimentos de análise de dados	109
2.5.1. Análise descritiva dos sistemas de atividade	111
2.5.2. Análise do discurso nos sistemas de atividade	114
2.6. Aspectos éticos na pesquisa	115
2.7. Questões de confiabilidade	116
Capítulo 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	117
3.1. Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão	118
3.1.1. História de homework	119
3.1.2. Outros sentidos da professora	135
3.2. Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes	139
3.2.1. Experiências de aprendizagem – escola especial	140
3.2.2. Experiências de aprendizagem – escola regular	150
3.3. A sala de aula como espaço de formação de alunos críticos	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195

Contracapa: as imagens da contracapa traduzem o processo pelo qual a professora e seus alunos passaram, iniciando com a metáfora do véu, que parecia encobrir as questões presentes nesta sala de aula. As imagens de pássaros traduzem a mensagem do *ser possível*.

Índice das Figuras

Figura 1 – Modelo da primeira geração da teoria da atividade	18
Figura 2 – A estrutura da atividade de Leontiev	19
Figura 3 – Modelo da segunda geração da teoria da atividade	20
Figura 4 – Modelo da terceira geração da teoria da atividade	22
Figura 5 – Ciclo expansivo de aprendizagem	24
Figura 6 - Minha sala de aula	112
Figura 7 – Sistema de atividade - Diário 1	122
Figura 8 – História de homework	125
Figura 9 – Discutindo identidade	162
Figura 10 – Transformação do Objeto	183

Índices dos Quadros

Quadro 1 – Princípios da Teoria da Atividade	16
Quadro 2 – Interpretações de ZPD	42
Quadro 3 – Conflitos e contradições nos sistemas de atividade	46
Quadro 4 – Tipos de perguntas	86
Quadro 5 – Desenho da pesquisa	96
Quadro 6 – Conteúdo programático do curso	101
Quadro 7 – Participantes	106
Quadro 8 – Aulas observadas	107
Quadro 9 – Quadro de análise	110
Quadro 10 – Quadro de análise do discurso	114
Quadro 11 - Levantamento de conteúdos temáticos Diário 1	121
Quadro 12 - Levantamento de conteúdos temáticos em outros diários	136
Quadro 12 – Sentidos da professora	139
Quadro 13 – Ação 1	164
Quadro 14 – Ação 2	166
Quadro 15 – Ação 3	168
Quadro 16 – Ação 4	172
Quadro 17 – Ação 5	174
Quadro 18 – Ação 6	177
Quadro 19 – Ação 7	180
Quadro 20 – Distribuição de turnos	182

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este projeto, fruto de um trabalho voluntário, investiga o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão, em um contexto de exclusão. A cegueira e a baixa visão, são apresentadas e discutidas por meio de múltiplas vozes: a voz dos alunos cegos e com baixa visão que contam suas experiências de aprendizagem, suas histórias de vida, seu modo de ver e interpretar o mundo; a voz da professora de inglês que fala sobre seus medos e os sentidos atribuídos à deficiência, a voz de autores que discutem a deficiência visual e daqueles que defendem a inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais e minha voz de pesquisadora e de professora participante do projeto, que procura encontrar, neste coro de vozes, o fio condutor do trabalho. Esta seção organiza-se, então, em seis partes, sendo que a primeira descreve o início do trabalho, a segunda apresenta as questões teóricas, a terceira os objetivos e perguntas de pesquisa, a quarta a relevância da mesma, a quinta algumas experiências feitas para vivenciar a cegueira, incluindo uma experiência pessoal, cujo título é “Olhos Vendados”, e a sexta a estruturação da tese.

Tudo começou assim

O marco inicial deste projeto foi o ano de 1999, quando iniciei o trabalho voluntário em uma instituição para pessoas com deficiência visual, motivada por um desejo de ajudar pessoas carentes, desejo este que se materializou em uma ligação de telemarketing pedindo ajuda para uma campanha. Fui conhecer a instituição e percebi que havia espaço para o que eu sabia fazer: dar aulas de inglês. Sem nenhum conhecimento sobre a deficiência visual, iniciei as aulas com 2 turmas de adultos e adolescentes que freqüentam a instituição com o objetivo de se preparar para o mercado de trabalho e para viver melhor na sociedade, que tanto marginaliza as pessoas que têm necessidades especiais. Aos poucos fui me familiarizando com procedimentos rotineiros da vida do aluno cego e com baixa visão, com a ajuda dos próprios alunos.

Os preconceitos que tinha com relação ao ensino-aprendizagem dos cegos foram substituídos pela certeza que todos podem aprender, independente da dificuldade que tenham. A falta de visão não impede que aprendam e que se desenvolvam. A falta de visão produz sim uma reorganização dos sentidos e das funções mentais, na qual o tato, a audição, o olfato, o raciocínio, a memória, a capacidade verbal constituem outro referencial perceptivo que não a visão.

Surgiu daí a idéia de transformar esta experiência em um estudo sistemático, em uma pesquisa que investiga os sentidos que atribuímos à deficiência, uma vez que estes são culturalmente construídos e se instalam em nossas mentes, podendo distorcer nossa visão de mundo e criar barreiras que, muitas vezes, impedem ou restringem nossa ação. O medo e ansiedade que eu, assim como outros professores demonstram ter do diferente, daquilo que desconhecemos ou pouco sabemos, o foco nas dificuldades, nas limitações, obstáculos, restrições, incapacidades e não no potencial a ser desenvolvido, na criatividade, nas possibilidades, acabam contribuindo para aumentar o fosso da exclusão social e escolar, afetando a auto-estima e o processo de aprendizagem dos alunos que têm necessidades educacionais especiais.

Causou-me surpresa o número de professores, que ao terem conhecimento do meu trabalho com os alunos cegos e com baixa visão, enviaram e-mails expressando suas dúvidas a respeito do ensino-aprendizagem para esses alunos. Os professores de inglês, em geral, acham que os alunos cegos e com baixa visão precisam de um material didático especialmente preparado para eles, só aprendem ouvindo e falando e podem ter dificuldades de entendimento pela falta de observação de recursos visuais. Além disto eles temem não poder utilizar os mesmos procedimentos que usam com os alunos que enxergam, e o fato de terem que mudar os procedimentos que utilizam em sala de aula causa um certo desconforto e temor, o que traduz um desconhecimento e confirma, de uma certa forma, uma concepção negativa da deficiência visual, como algo que impossibilita, cerceia e impede a participação plena na sociedade, e, nesse caso, em escolas de idiomas e em escolas regulares.

Levantando a ponta do véu

Sentimentos fortes que chamaram minha atenção de pesquisadora. Fui buscar, então, as raízes históricas da deficiência, o que fez com que eu examinasse o meu próprio passado e me visse menina evitando olhar para aqueles que tinham alguma deficiência, aconselhada pela minha mãe, que dizia que precisávamos ter pena e não demonstrar que estávamos prestando atenção à diferença. Comecei, então, a levantar a ponta do véu que encobria um grande número de questões presentes nessa sala de aula e, para respondê-las, tinha que aprender sobre a deficiência (e.g. Masini, 1997; Bruno, 1997; Monteiro, 1997; Webster e Roe, 1998; Arter, Mason, McCall, Linden e Stone, 2001; Rodney, 2002) e sobre as raízes históricas do preconceito. Tinha também que conhecer a forma como a deficiência e a deficiência visual eram vistas e tratadas desde a antigüidade, (e.g. Hutchinson et al,1997; Oliver, 1996; Longmore, 2003; Macha, 2001; Pessotti, 1984; Foucault, 1965; Sasaki, 1997; Lorimer 2000);

os termos mais adequados para me referir à deficiência para que fossem coerentes com o meu discurso e a minha posição teórica (e.g. González, 2002; Corbet, 1996; Sasaki, 1997; Hull, 2003; Oliver, 1996). Como lingüista aplicada, interessei-me pela linguagem do preconceito, (Longmore, 2003; Corbet, 1996; Hull, 2000) e pelo número de significados metafóricos negativos para as palavras cego e cegueira, pesquisados por Hull (2000), em um jornal britânico. Também a problemática da inclusão social e escolar, (González, 2002; Stainback, 1996; Daniels, 2000; Ainscow, 1999; Dyson, 2000; Mantoan, 1997; Sasaki, 1997; Werneck, 1997), que hoje tem sido tão discutida nos meios acadêmicos, sem ser, ainda, uma realidade nas nossas escolas, foi outro aspecto importante que exigiu atenção e aprofundamento.

Todas as questões acima mencionadas, que foram sendo desveladas a medida que eu levantava a ponta do véu, puderam ser compreendidas e ligadas, umas às outras, com a ajuda da teoria da atividade, TA, (Engeström e Cole, 1997; Engeström, 1999; Russell, 2002; Kozulin, 1998; Daniels, 2003; Sellman, 2001; Steiner, 1996) que me forneceu a sustentação teórica e trouxe, para esta tese, a importância da historicidade, da multiplicidade de vozes e dos instrumentos mediadores, questões já discutidas por Vygotsky e Leontiev, além de oferecer o instrumental de análise e organização de dados. Neste trabalho, a sala de aula é, então, considerada como um sistema de atividade, cujos sujeitos são a professora e os alunos cegos e com baixa visão, e o objeto é o ensino-aprendizagem de inglês, objeto este que passa por um processo de transformação, do foco na competência comunicativa para o foco também na formação de alunos críticos.

Dentro deste quadro, são discutidos a constituição do sujeito (Vygotsky, 1982; Daniels, 2003; Wertsch, 1985; Wells, 2000), os sentidos e significados, (Vygotsky, 1982; Smolka, 2004; Gonzalez Rey, 2004), cultura e contexto (Cole, 1996; Bronfenbrenner, 1979; Valsiner, 1998), destacando também os conceitos de mediação e zona proximal de desenvolvimento, (Lantolf, 2000; Cole, 1996; Daniels, 2003; Van der Veer e Valsiner, 1998; Moll, 1996; Vygotsky, 1934/1998; Wertsch, 1985; Lee e Smagorinsky, 2000; Hedegaard, 2002; Putney et al, 2000; Wells, 2000; Hasan, 2002) que me permitiram compreender a minha sala de aula e o processo de aprendizagem de meus alunos. Junta-se a esses tópicos, a discussão sobre a formação do professor de inglês (Magalhães, 2002; Celani, 2001) e a formação do aluno crítico (Giroux, 1997; Brookfield, 1987; Freire, 1996; Magalhães, no prelo).

O trabalho que desenvolvo, em sala de aula, com os alunos cegos e com baixa visão, enfatiza o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como algo que propicia ao aluno melhores oportunidades para inserir-se no mercado de trabalho, mas, acima de tudo, enfatiza

o ensino-aprendizagem de inglês como uma forma do indivíduo se colocar no mundo, de ter sua voz ouvida. Discuto os posicionamentos, pontos de vista e ações dos alunos e como cada um deles pode contribuir para reverter o quadro de exclusão em que vivem, e poder, com isto, formarem-se cidadãos críticos e agentes transformadores, perante seus pares e perante a sociedade, contribuindo para a difícil e complexa tarefa de possibilitar que a inclusão social e escolar possa ser uma realidade.

No quadro educacional, essa questão da inclusão social e escolar vem sendo, amplamente, discutida desde o início dos anos 90, traduzindo uma preocupação da sociedade, dos governantes e educadores com os alunos que têm necessidades educacionais especiais, termo que começou a ser usado a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994. O Brasil vem avançando no que diz respeito ao processo inclusivo, entretanto ainda a passos lentos, devido ao tamanho do nosso país, à má distribuição de renda, à falta de incentivo profissional aos professores, à falta de empenho de governantes com a educação e ao número excessivo de alunos em cada sala de aula, além da visão preconceituosa da sociedade em relação à deficiência. O diferente fica fora de determinados lugares e atividades. A ele são definidos outros lugares, onde fica confinado, limitando-se a conviver com seus pares. Ele assume, então, uma posição inferior na sociedade, na escola e na própria vida, não sendo capaz de reivindicar seus direitos, de fazer com que sua voz seja ouvida.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Levando-se em consideração as questões complexas, apontadas acima, as quais foram, gradativamente, vindo para a cena, esta tese objetiva, então, investigar como a professora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, transformando a sala de aula em espaço para a constituição de sujeitos críticos. Para isto, faz-se necessário conhecer os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão; como os alunos cegos são constituídos como aprendizes e também as ações que viabilizam a formação de sujeitos críticos na sala de aula. Procuo responder, assim, à pergunta geral de pesquisa:

Como uma professora de inglês aprende a ensinar alunos cegos e com baixa visão?

Esta pergunta geral desdobra-se nas três perguntas seguintes:

- Quais sentidos a professora atribui ao ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão?
- Como os alunos cegos e com baixa visão se constituem como aprendizes?
- Como a sala de aula se organiza em um espaço para constituição de alunos críticos?

Relevância da pesquisa

Dessa forma, por abordar tanto o processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão como a constituição de sujeitos críticos na sala de aula de língua estrangeira, na perspectiva da TA, esta tese é uma contribuição para a área de ensino-aprendizagem e formação de professores, e também para a área de estudos sobre a necessidade educacional especial e a deficiência visual.

Diversos são os pesquisadores que estudam e trabalham com sujeitos surdos no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC SP, LAEL, entretanto ainda são poucos os trabalhos que abordam o ensino-aprendizagem para alunos cegos e com baixa visão. Dentre eles, destaco a dissertação de mestrado de Ramos (2000), que relata o processo de aprendizagem de inglês de uma aluna cega e enfatiza o papel que o professor não especializado pode desempenhar neste contexto. Não discute, entretanto, questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira na perspectiva da TA, com foco na formação do aluno crítico.

Além do tema e dos tópicos que são discutidos, esta tese inova por usar a teoria da atividade como sustentação teórica e como ferramenta de análise e organização dos dados. A TA já tem sido utilizada como sustentação teórica de algumas teses como as de Carelli (2003) e Tavares (2004), no LAEL, que tratam da aprendizagem mediada por computador, entretanto ainda são poucos os trabalhos sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira que fazem uso dessa teoria.

A seção seguinte apresenta algumas experiências que permitem às pessoas o colocar-se no lugar do indivíduo cego. Apresenta também uma experiência vivenciada por mim, cujo título é “Olhos Vendados” e que objetiva possibilitar ao leitor a compreensão da dimensão do envolvimento da pesquisadora com as questões que serão tratadas nesta tese e o quão significativo tem sido esse percurso.

Vivenciando a cegueira

Experiências com a cegueira têm sido organizadas em muitos lugares no mundo para possibilitar às pessoas que enxergam vivenciar situações e momentos na escuridão. O

restaurante Blindekuh, em Zurique, na Suíça, fundado em 1999, pelo pastor da Igreja Luterana Jürg Spiemann, que é cego, oferece um ambiente assim, com o objetivo de dar empregos aos pessoas com deficiência visual e também de mostrar às pessoas comuns como é viver sem enxergar. O Blindekuh transformou-se em um dos restaurantes mais estranhos do mundo e entrou para o roteiro turístico de Zurique. Todos os garçons, recepcionistas e a maioria dos cozinheiros são cegos. Somente os caixas, o gerente, o chefe de cozinha e seu ajudante vêm. Pratos de diferentes tamanhos e formatos ajudam a identificar receitas de carne, peixe e saladas, facilitando a distribuição dos pedidos. Os clientes escolhem o que comer na entrada, onde ainda há alguma luz e é possível ler o menu. Prato escolhido, a recepcionista os conduz até às mesas. Eles seguem no meio da escuridão total com a mão no ombro da guia. Na escuridão, hábitos corriqueiros se transformam em desafios impensáveis, como por exemplo acertar o garfo no bife ou pegar a taça de vinho.

Outro exemplo deste tipo de experiência foi a mostra que aconteceu em Milão, em fevereiro de 2003, denominada “Diálogo no Escuro”, que foi organizada com o objetivo de aproximar as pessoas que enxergam da realidade das pessoas com deficiência visual. Pequenos grupos, guiados por cegos, vão entrando em diversas salas que simulam ambientes diferentes, na escuridão total, da rua movimentada à feira com tabuleiros de legumes, verduras e frutas. Tudo pode ser tocado e sentido, propiciando uma experiência sensorial única para os participantes. Na escuridão, todas as luzes de alerta do corpo humano se acendem, provocando uma verdadeira descarga de adrenalina, um cuidado maior com os movimentos do corpo. Ambas as experiências revelam uma preocupação com a desmistificação da deficiência, com a quebra de tabus, com a aproximação maior da sociedade com aqueles que são diferentes, fazendo com que a sociedade vivencie e compreenda esta diferença.

Hutchinson et al (1997) contestam essas experiências, argumentando que elas acabam reforçando a idéia negativa de que as pessoas cegas vivem na escuridão e a idéia errônea que as pessoas podem experimentar a deficiência. Para ele mesmo as pessoas totalmente cegas, que não conseguem distinguir a claridade da escuridão, não vivem na mais completa escuridão. Também outro pesquisador, Gregory (1986), explica que para os cegos tanto a claridade como a escuridão não significam nada e que é falsa a idéia que os cegos vivem na mais completa escuridão.

Concordo com a posição dos autores citados acima e acrescento que, embora estivesse com os olhos vendados na experiência que relato a seguir, e experienciando a escuridão, eu tinha absoluta consciência que, a qualquer momento, eu poderia remover a venda que me

colocou, por alguns minutos, no mundo supostamente dos cegos. A idéia que fazemos sobre a realidade do cego está sempre ligada à escuridão, principalmente, devido à nossa experiência com a claridade e a ausência dela, quando fechamos os nossos olhos. Repito que, mesmo sabendo que, a qualquer momento, eu poderia remover a venda dos meus olhos, mesmo sabendo que a forma como as pessoas que enxergam se constituem é diferente da forma como os cegos se constituem e se organizam cognitivamente, a experiência foi relevante, principalmente, por ter me ajudado a desconstruir alguns sentidos atribuídos à deficiência.

Olhos Vendados

A experiência que descrevo abaixo, ocorrida em um passeio com alunos cegos e com baixa visão, ajudou-me a entender os sentidos que construí sobre a cegueira, apontando para uma tentativa de desconstrução. O colocar-me no lugar do outro deu uma significação ainda maior para minhas discussões, apresentadas nesta tese.

O início da minha experiência com os cegos foi marcado por um sentimento de dor e de tristeza, pela constatação da limitação, o foco na impossibilidade. Confesso que trouxe para a sala de aula, uma série de idéias preconcebidas, aqui consideradas como os sentidos que atribuímos às coisas que nos cercam, ao longo de nossas vidas. Estes sentidos cerceavam o meu discurso, as minhas atitudes e a minha liberdade pedagógica. Precisava tomar conta do vocabulário empregado, expressões como *vejam bem, olhem aqui, prestem atenção*, não deveriam fazer parte do meu discurso de sala de aula. Como os meus alunos poderiam olhar bem, ver bem se não tinham olhos que enxergavam? O que fazer para suprir os gestos, a minha expressão facial e corporal que sempre me ajudaram a trazer significado para a minha fala? Quantas vezes me senti envergonhada por apontar para este ou aquele aluno, pedindo para este ou aquele responder ou fazer a atividade proposta? Quantas vezes me surpreendi fazendo e repetindo os mesmos gestos para explicar isto ou aquilo, usando as mãos e os braços, o movimento do corpo. Instintivamente eu repetia a minha rotina de sala de aula de alunos que enxergam e o tempo todo comparava a minha postura aqui e lá, as atitudes e produção dos alunos aqui e lá.

Aos poucos, comecei a perceber que os meus alunos cegos aprendiam tanto quanto meus alunos que enxergam, que os meus alunos cegos levavam uma vida normal, que eram capazes de ir e vir, de rir e de aproveitar a vida. Aos poucos, comecei a contar a eles os meus medos e pude, então, abrir o meu coração. Que sensação boa de liberdade, poder ouvir a voz dos meus alunos e a minha voz, poder aprender com eles a perceber o mundo de uma forma diferente. Poder perceber que posso, como professora, usar procedimentos simples e repetir

rotinas sim, por que não? O prestar atenção, o ver bem, o olhar aqui, podem ser feitos também sem os olhos, mas por outros canais perceptivos. Movimentar-se na sala de aula, usar gestos, expressar-se fisicamente, tudo isto é percebido pelos alunos. Eles me ensinaram que o movimento gera energia, a voz se desloca para mais longe ou mais perto, que o nome de cada um precisa ser mais usado do que simples gestos para apontar.

Caminhar com os olhos vendados, sendo conduzida por uma de minhas alunas com baixa visão, permitiu que eu refletisse sobre a realidade do deficiente visual, sobre a competência do outro, sobre a compreensão de mundo através de outros canais perceptivos.

Caminhar pelo gramado com olhos vendados, sendo conduzida por Rosana, uma aluna cega, foi uma experiência absolutamente rica, indescritível, única, perturbadora. Os passos, a princípio incertos, a boca seca, a sensação desagradável da incerteza, do não saber, do vacilar. A cabeça começou a latejar, o coração bateu mais forte, a organização do próprio ser, do pensamento, de como agir, tudo isto passou pela minha cabeça com uma rapidez incrível. O ser racional, previsível, conhecido, passou para uma outra dimensão. Não podia imaginar que uma experiência como esta seria tão forte a ponto de criar tamanha fragilidade.

Rosana, calma e doce, me explicava onde estávamos, o que fazer para me orientar melhor. “Aqui, Lívia. Tem a grade. Nós estamos na lateral da quadra.”

“Mas, e se tiver um buraco, um obstáculo pela frente? E se vier uma pessoa caminhando em minha direção? O choque vai ser inevitável!”

“Mas estamos em um campo de futebol. Este lugar não pode ter buracos...”

“Aqui está fofinho!”

Meus pés pisaram em uma grama mais fofa e tive a leve impressão de queda. A sensação inicial de tontura começava a se dissipar. O corpo duro, rígido, com os braços a tatear o vazio à minha frente, começou a relaxar. Estava me sentindo mais segura.

Alguém, prontamente, trouxe-me uma bengala. Que peso! Como andar com algo a explorar o caminho à minha frente... A pessoa que trouxe a bengala explicou que aquela não era para o meu tamanho. Sim, a bengala precisa ser adequada para a minha altura, vai interferir no caminhar, vai explorar o caminho a seguir. A bengala como um instrumento. A ponta com olhos...

Rosana, com muita paciência, me mostra a posição correta. Trocam a bengala.

“Lívia, esta é a do Fernando.”

Fernando é um moreno forte, muito alto. Sua bengala é enorme. Rosana compara com a sua própria altura.

“Lívia, esta bengala é maior do que eu...”

Pus a minha mão na cabeça dela e tive a dimensão exata de sua comparação. Esta bengala é mais leve, embora infinitamente maior. Na ponta tem uma rodinha, que faz com que a bengala deslize e a sensação é boa, de leveza; e o caminhar ficou mais seguro, mais dirigido.

Que sensação boa... A bengala deslizando pela grama... Não tinha percebido como é gostoso caminhar pela grama, sentir a textura da grama nos pés, que embora calçados puderam experimentar essa textura; perto do gol, a grama mais fofa... Comento com a Rosana:

“Aqui deve ser assim para amenizar a queda do goleiro.”

A mente trabalhando a mil, procurando explicações para pequenas coisas... Ouço passos mais próximos e me alegro ao reconhecer vozes.

“Cido, é você?”

“Estou aqui, Lívia.”

Alcanço seu corpo e experimento tocar seu rosto e seu cabelo. Cido faz graça, comenta algo sobre a experiência. Os cegos conduzindo pessoas que enxergam com vendas nos olhos.

Continuo a minha caminhada com Rosana, agora mais confiante, com a bengala deslizando pelo gramado, o ouvido atento para a aproximação das pessoas, para o distanciar dos passos. Presto mais atenção aos sons e percebo melhor que tem canto de passarinho, que tem ruídos que a visão nos impede de ouvir. A visão tira a nossa atenção para estes pequenos

detalhes. Outras pessoas vêm se aproximando. Reconheço a voz do Sandoval. É importante para mim que ele saiba isto.

“Eu sei que é você, Sandoval.”

O reconhecer a voz mostra o quanto ele é importante para mim. Percebo e sinto a sua proximidade.

“Sandoval, você está muito perto de mim. Não precisa falar tão alto...”

A cabeça lateja, a venda nos olhos incomoda, os olhos fechados parecem arder e coçar. Rosana continua explicando, me conduzindo com delicadeza. Pergunta:

“Você consegue perceber onde estamos?”

“Rosana, não tenho noção se é meio, lado ou saída.”

Mas estou me sentindo melhor, mais segura, os passos mais decididos. Chegamos perto da saída. Tiro a venda. Minha cabeça doe, os olhos ardem.

“Rosana querida, você foi muito didática, uma professora de mobilidade! Com o seu jeito meigo, você me conduziu pela escuridão, me mostrou caminhos, mostrou como a visão me distrai, como tenho perdido sensações deliciosas, como posso aguçar e trabalhar as percepções, alargar minhas fronteiras...”

(Relato de uma experiência – 28/04/03)

Os sentidos que construímos sobre a deficiência ao longo de nossas vidas determinam, em grande parte, nossas ações e moldam nossas atitudes. O pensar sobre, o pesquisar e o refletir sobre, me ajudaram, de alguma forma, a entendê-los e a perceber o difícil caminho da desconstrução. O relato acima é um marco nessa trajetória. Indica uma vontade grande de compreender o outro, de conhecer mais o cotidiano dos cegos que trilham caminhos, muitas vezes difíceis, mas que os conduzem a seus destinos. Confesso que, como já apontei a princípio, para mim a cegueira estava ligada à escuridão, à ausência da visão, à insuportável dor de não ver o mundo. A experiência acima mostrou-me a competência do outro que não vê, a percepção do mundo por outros canais, mostrou que a cegueira não reduz o mundo a um mundo sem cor e sem imagem, não reduz o mundo à escuridão.

Estruturação da tese

Esta tese organiza-se, então, em quatro partes. A primeira parte compreende o capítulo teórico que se desdobra em quatro seções distintas, iniciando com a discussão sobre a teoria da atividade, a qual fornece subsídios e direções para a discussão dos demais itens, permitindo o entendimento do sistema de atividade que é investigado nesta tese, a sala de aula. Em seguida, a fundamentação teórica discute e apresenta o sujeito cego para depois referir-se ao entendimento do outro sujeito que divide a sala de aula com os alunos cegos e com baixa visão, que é a professora de inglês. Finalizo o capítulo da fundamentação teórica, discutindo a teoria da análise, da qual fazem parte a teoria da atividade e a análise do discurso.

O segundo capítulo desta tese refere-se à metodologia e discute o contexto da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta e os procedimentos de análise, incluindo aqui o entendimento e sistematização dos sistemas de atividade e as ferramentas

discursivas, tais como o levantamento dos conteúdos temáticos, as modalizações e o posicionamento enunciativo. As perguntas como instrumentos de mediação semiótica, também são usadas como procedimentos de análise.

O terceiro capítulo discute os dados e os resultados da pesquisa. A quarta parte conclui o trabalho, explorando as possibilidades de expansão e avaliando o processo de aprendizagem da pesquisadora e dos alunos participantes deste trabalho.

Capítulo 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os fundamentos teóricos que dão sustentação ao trabalho e que me permitirão responder às perguntas de pesquisa, fornecendo suporte necessário para a discussão dos resultados. A importância da discussão teórica está em permitir que o pesquisador amplie o seu olhar e trave um diálogo constante com seus dados. Neste projeto, a discussão teórica possibilitou-me tecer ligações, trouxe sentido e voz para as minhas histórias e para os relatos de meus alunos, para as aulas de inglês e para os sentidos que eu atribuía e atribuo ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão.

Para isto, este capítulo divide-se, então, em quatro partes. Na primeira, introduzo a teoria da atividade, apresentando seu histórico e características, para em seguida discutir os conceitos que me permitirão entender os componentes do triângulo, representação gráfica da atividade ou sistema de atividade, como: a constituição do sujeito, os instrumentos de mediação semiótica, objeto e resultado, divisão de trabalho, regras e comunidade e a relação entre eles que pode resultar em contradições ou conflitos. Aqui, também, são discutidos a linguagem como instrumento de mediação semiótica, assim como significado e sentido, contexto e cultura.

A segunda parte objetiva conhecer o sujeito cego e com baixa visão e questões que possibilitem entender a sua constituição, tais como a investigação sobre as raízes históricas da deficiência, a discussão de Vygotsky sobre a deficiência, a linguagem do preconceito que contribui para manter e aumentar a exclusão social das pessoas com necessidades especiais, o histórico e discussão sobre a escola inclusiva e a definição e escolha dos significados de deficiência e deficiência visual.

A terceira parte investiga o sujeito professor de inglês e os sentidos que ele atribui à deficiência visual, e enfoca a sala de aula de inglês, traçando uma linha histórica até chegar na sala de aula como espaço de formação de alunos críticos.

Na quarta parte, apresento a base teórica de análise de dados, que inclui a teoria da atividade e a análise do discurso.

1.1. A Teoria da Atividade

Início esta seção, definindo a teoria da atividade (TA) e explicando a relevância da abordagem para esta tese, para, em seguida, traçar um histórico, desde o surgimento, começando com as discussões de Vygotsky (1982) sobre a consciência, que constitui o

modelo da primeira geração, e chegando até as concepções de Engeström, consideradas como os modelos de segunda e terceira geração da teoria da atividade.

A teoria da atividade é definida por Russell (2002) como uma abordagem filosófica e heurística, que permite estudar as diferentes formas da ação humana, mediadas por instrumentos, levando sempre em consideração fatores históricos e culturais. Esta teoria enfatiza a mediação semiótica, a importância do uso dos instrumentos ou artefatos no processo de aprendizagem. A aprendizagem não é apenas uma simples internalização da informação, mas um movimento expansivo que envolve transformação no uso de instrumentos e na forma como os indivíduos usam estes instrumentos para ensinar e aprender, para transformar e serem transformados.

Sobre este aspecto, Lantolf (2000) argumenta que, para Vygotsky, os seres humanos não agem diretamente sobre o mundo físico, precisando fazer uso de ferramentas que permitem, então, que ajam no mundo, no modo de viver, e na natureza das relações humanas. Estas ferramentas são os instrumentos ou artefatos físicos e psicológicos, os quais são criados pela cultura e são passados para as outras gerações com algum tipo de transformação. Cada geração transforma sua herança cultural de acordo com suas necessidades.

Cole (1996) aponta, como características da teoria da atividade, a ação sempre mediada pelo contexto sócio-histórico, a idéia da mente como algo que surge na atividade mediada conjunta das pessoas, sendo então co-construída; os indivíduos como agentes ativos em seu próprio desenvolvimento, embora não ajam em cenários de sua própria escolha e, por último, a ligação com outras áreas do conhecimento como as ciências sociais e biológicas.

São cinco os princípios, que segundo Engeström (1999), resumem a teoria da atividade:

1. O sistema de atividade é coletivo, mediado por artefatos e orientado para um objeto; sendo que as ações e operações geradas neste sistema fazem com ele se realize e se reproduza a si mesmo.
2. Há uma multiplicidade de vozes presentes no sistemas devido a múltiplos pontos de vista, interesses e tradições de seus participantes, que trazem para os sistemas que participam, suas histórias e experiências.
3. Os sistemas de atividade são transformados ao longo do tempo e só podem ser compreendidos em toda a sua complexidade, se a história do sistema puder ser estudada.
4. As contradições são fontes de mudança e de desenvolvimento, gerando perturbações e conflitos, mas possibilitando mudanças na atividade. Na teoria da atividade, as

atividades coletivas são culturalmente mediadas e orientadas por um objeto e motivo comuns. Entretanto, como nem todos os sujeitos envolvidos na mesma atividade compartilham o mesmo objeto, isso ocasiona, na maioria das vezes, um conflito entre o individual e o coletivo, entre o que é internalizado e o que é externalizado. As contradições ocorrem, também, entre os participantes da atividade, que trazem para a atividade histórias e práticas distintas, entre sujeito e instrumento, entre regras e sujeito, divisão de trabalho e outros elementos no sistema. Como instrumento de análise, a teoria da atividade possibilita identificar tanto o conflito, como a fonte geradora de contradições e tensões que, possivelmente, poderão se transformar em conflitos.

5. Estas possíveis transformações geram um ciclo expansivo, que pode ser compreendido como um trabalho na zona proximal de desenvolvimento. Pesquisadores como Sellman (2001), Engeström (1999) e Cole (1996), têm desenvolvido pesquisas sobre as contradições internas dentro de um sistema de atividade como forças dinamizadoras para mudança e desenvolvimento, interessando-se também por este movimento dentro da atividade e em como os sistemas interagem e expandem.

O quadro abaixo sistematiza estes princípios e relaciona-os com a situação estudada.

Quadro 1 – Princípios da Teoria da Atividade

Teoria da Atividade	
Princípios	
<p>1. Sistema de atividade coletivo é a unidade de análise</p> <p>A sala de aula de inglês é um sistema de atividade coletivo, no qual participam alunos cegos e com baixa visão e professora. O objeto desse sistema é o ensino-aprendizagem de inglês e o resultado é a competência comunicativa dos alunos e a formação de alunos críticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - coletivo e mediado por artefatos e orientado para o objeto; - se realiza e reproduz a si mesmo ao gerar ações e operações; - ações individuais e do grupo são entendidas como parte do sistema.
<p>2. Multiplicidade de vozes no sistema</p> <p>Multiplicidade de vozes trazidas pelos participantes, alunos cegos e com baixa visão e a professora de inglês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - múltiplos pontos de vista; - múltiplos interesses e tradições; - a divisão de trabalho cria posições diferentes para os participantes; - os participantes têm histórias distintas; - múltiplas camadas em seus artefatos e regras; - os sistemas interagem; - o sistema é fonte de problema e inovação.
<p>3. Historicidade</p> <p>Além das histórias e experiências dos participantes, a investigação histórica das raízes da visão negativa sobre a deficiência é determinante para entender a posição dos sujeitos no sistema, tanto do sujeito cego como do sujeito professor de inglês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - os participantes têm sua história e estão inseridos em contextos diversos; - os sistemas são transformados ao longo do tempo; - a história da atividade, seu objeto, instrumentos e idéias teóricas precisa ser estudada.
<p>4. Contradições</p> <p>As contradições observadas neste sistema, como por exemplo, quanto ao uso de instrumentos, quanto ao papel do aluno e do professor geraram contradições no sistema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fontes de mudança e desenvolvimento; - geram perturbações e conflitos, mas também renovam tentativas de mudar a atividade.
<p>5. Transformações expansivas</p> <p>O objeto se transforma e o sistema em si movimenta-se e altera-se devido às contradições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - as contradições e possíveis transformações geram um ciclo expansivo, que pode ser compreendido como um trabalho na zona proximal de desenvolvimento.

Nesta tese, como já aponte, a sala de aula de inglês é entendida como um sistema de atividade coletivo, no qual participam alunos cegos e com baixa visão e professora. O objeto desse sistema é o ensino-aprendizagem de inglês e o resultado a ser alcançado é tanto a competência comunicativa como a formação de alunos críticos. Existem, neste sistema, uma multiplicidade de vozes trazidas pelos participantes, alunos cegos e com baixa visão,

professora de inglês, além de suas histórias e experiências, e da herança cultural de suas comunidades. A teoria da atividade mostrou-se adequada para entender a complexidade deste contexto, onde estão presentes questões sociais, culturais e históricas, permitindo-me tecer a ligação entre a teoria e a prática e apontando para a necessidade de investigar historicamente os sujeitos e os sistemas nos quais participam.

Passo, a seguir, a discutir o histórico da teoria da atividade.

1.1.1. Histórico

A teoria da atividade tem raízes históricas oriundas de 3 vertentes: a filosofia clássica alemã de Kant e Hegel, os escritos de Marx e Engels e a psicologia soviética fundada por Vygotsky, Luria e Leontiev. O termo surgiu na década de 20, dentro da escola histórico-cultural soviética de psicologia, emergindo dos estudos de Vygotsky sobre a consciência. O conceito, representa a essência da psicologia soviética e vem passando por metamorfoses desde sua elaboração, sendo que, nos últimos anos, ela vem sendo utilizada na pesquisa sobre aprendizagem mediada pelo computador, tentando explicar, segundo Russell (2002), a aprendizagem como algo que transcende a simples interação homem-máquina.

Em seus primeiros estudos sobre a consciência, Vygotsky (1982) sugere que a atividade socialmente significativa pode ser considerada como geradora de consciência por meio da relação com os outros. Nenhuma outra teoria tinha conseguido explicar, anteriormente, o funcionamento da consciência e a origem dos processos psicológicos superiores, que são produtos da atividade mediada. Nesse estudo, ele conseguiu romper o círculo vicioso da explicação da consciência pela consciência, do comportamento pelo comportamento, quando traçou, segundo Kozulin (1998), uma delimitação entre o objeto de estudo e o princípio explanatório. O comportamento e a mente humanos devem ser considerados como ações intencionais, ao invés de serem apenas respostas biológicas e adaptativas. A atividade ocupa, então o lugar do traço na fórmula behaviorista, do estímulo e resposta,

E – R

transformando-se em:

Objeto ↔ **atividade** ↔ **sujeito**

onde tanto sujeito como objeto são historicamente e culturalmente construídos. Aparece aí o papel das ferramentas psicológicas como mediadoras entre a ação e o objeto da ação e a

transformação das funções mentais elementares em superiores. O conceito de mediação pode ser, desta forma, entendido como um processo de intervenção de um elemento intermediário, entre o sujeito e o objeto e estende-se para a interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos e de signos. Para Vygotsky, o uso de instrumentos ou artefatos modifica fundamentalmente todas as operações psicológicas. Com esta discussão sobre mediação, instrumentos, funções psicológicas superiores, processos intermentais e intramentais, internalização, Vygotsky elabora a primeira fase da teoria da atividade, sem ter, no entanto, usado esta terminologia. No modelo triangular desta primeira fase não existia espaço para as relações sociais e os outros.

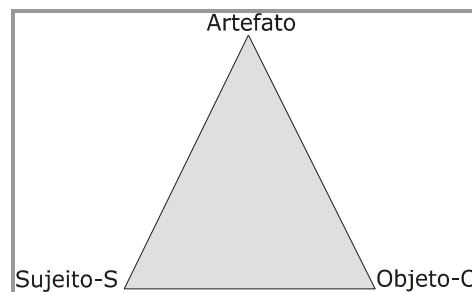


Figura 1 – Modelo da primeira geração da teoria da atividade

Engeström (1999) explica que a limitação desta primeira fase da teoria da atividade está na unidade de análise que é focada no indivíduo.

Leontiev expressou a mesma preocupação que Vygotsky ao explicar os aspectos específicos que diferenciam o homem do animal, formulando o conceito de atividade, caracterizando os motivos humanos e a consciência como algo cultural e historicamente construídos e, desta forma, diferente dos motivos dos animais. Ele considerou a atividade como um processo coletivo, composto por ações orientadas para um objetivo e operações, consideradas como funções psíquicas, condicionadas pelas condições materiais e pelos instrumentos disponíveis.

A teoria da atividade é, então, ampliada por Leontiev (1978), que explica a diferença crucial entre uma ação individual e uma ação coletiva. A distinção entre atividade, ação e operação foi a base do seu modelo da atividade de três níveis. Leontiev considera que as atividades humanas, dirigidas por objetos a serem alcançados, são orientadas por ações intencionais. Enquanto uma atividade é orientada por um motivo, as ações são orientadas por metas e as operações por condições. A ação é planejada antes de sua execução, a operação é executada sem um planejamento prévio, bastando apenas uma análise das condições atuais

para a realização. Quando uma ação é repetida várias vezes e alcança um nível de maturidade para que possa ser executada sem um planejamento prévio, ela passa para o nível da operação. Desta forma, a operação é uma ação que se tornou comum no contexto de uma atividade. Leontiev não chegou, entretanto, a expandir graficamente o triângulo de Vygotsky.

Segundo Daniels (2003), Leontiev explicava que o motivo é coletivo, mas que as metas são individuais, explorando a idéia de metas parciais e globais, que viriam a ser estendidas, no futuro, por Engeström.

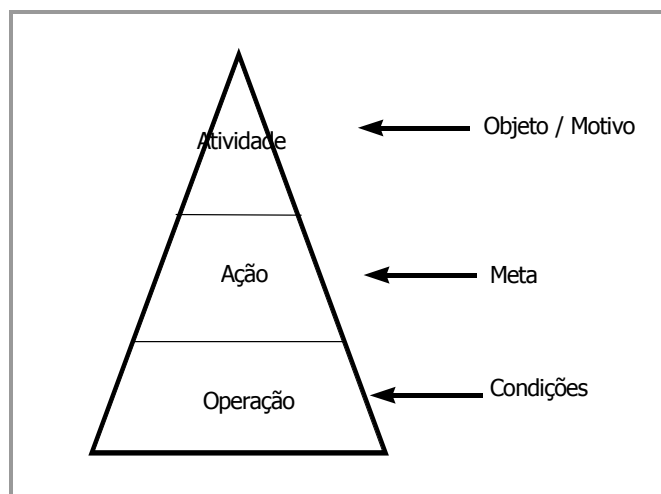


Figura 2 – A estrutura da atividade de Leontiev

Somente no final dos anos 70, o conceito voltou à baila com a publicação de: “The Concept of Activity in Soviet Psychology”, por James Wertsch. Desde então, tem havido um interesse crescente pelo tema, com destaque para Engeström que reestrutura o modelo inicial da teoria da atividade de Vygotsky e de Leontiev, acrescentando a esse modelo outras dimensões, como regras, comunidade e divisão de trabalho, dando origem à segunda geração da teoria da atividade. A comunidade é formada pelos sujeitos que compartilham o mesmo objeto e as regras e divisão de trabalho são consideradas novas formas de mediação. As regras são normas implícitas ou explícitas, estabelecidas por convenções e relações sociais dentro da comunidade. A divisão de trabalho, por sua vez, refere-se à forma de organização da comunidade para alcançar um resultado. Todas estas formas de mediação possuem um desenvolvimento histórico próprio com características particulares relacionadas ao contexto em que foram desenvolvidas.

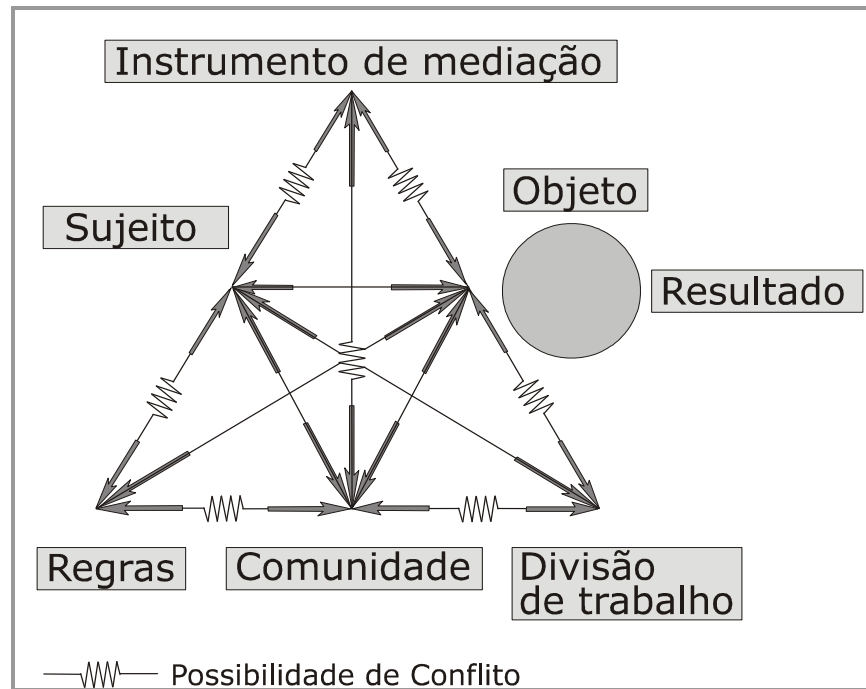


Figura 3 – Modelo da segunda geração da teoria da atividade

Engeström expandiu a representação triangular usada na geração anterior, focando as inter-relações entre o sujeito individual e a sua comunidade, além de enfatizar a importância das contradições na atividade como a força motriz para a mudança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento. As mudanças e movimentos são processos contínuos em uma atividade, decorrentes de crises e rupturas, que provocam, por sua vez, transformações e inovações no sistema coletivo. Esta sua preocupação com o movimento, as transformações e inovações nos sistemas de atividades, levaram-no a elaborar um ciclo expansivo, marcado pelos conceitos de interiorização e exteriorização. Para ele, a interiorização está ligada à reprodução da cultura e a exteriorização à criação de artefatos que possam ser usados para transformar a cultura. Há uma ênfase maior na exteriorização como uma agência ativa na aprendizagem e no desenvolvimento.

Tanto a internalização como a externalização são processos básicos de atividades humanas, sendo que a primeira refere-se à reprodução da cultura, uma vez que o ser humano internaliza conhecimentos, conceitos, valores e significados, reproduzindo-os em suas relações sociais; enquanto que a segunda refere-se à criação de novos artefatos que vão possibilitar a transformação. Ambos os processos estão intimamente ligados, com uma relação dialógica entre a continuidade e a mudança, reprodução e transformação, que se constitui no maior desafio da pesquisa sobre a atividade, cujas mudanças, resistências à mudança, transformação e estagnação serão analisadas à luz da historicidade.

Dessa forma, a atividade não é somente a soma dos elementos que a compõem, mas constitui-se em um sistema próprio, de atividade coletiva, com instrumentos, regras, papéis e estrutura. São indivíduos ou grupos de indivíduos que interagem, fazendo uso de instrumentos, para a transformação de um objeto, com um motivo compartilhado para alcançar determinado resultado, e são essas interações que poderão ser consideradas como um sistema de atividade. Podem ser, então considerados como sistemas de atividade, a escola, a família, um clube, uma instituição, uma sala de aula, uma disciplina, uma companhia. O mundo não é dividido, organizadamente, em sistemas de atividade, conforme discutido por Russell (2000). Cabe ao pesquisador definir o sistema de atividade, com base nos objetivos da pesquisa e fazendo uso da lente que a teoria da atividade fornece para a investigação e observação do sistema.

O sistema de atividade como unidade de análise envolve a compreensão do sistema e do sujeito. O analista/pesquisador constrói o sistema de atividade como se estivesse olhando de cima, conseguindo, desta forma, ter uma visão do todo. O estudo de um sistema de atividades se transforma, então, em uma construção coletiva e de múltiplas vozes, onde os conceitos vygotskianos como a zona proximal de desenvolvimento, mediação semiótica, instrumentos, internalização e externalização passam do abstrato para o concreto, podendo ser visualizados na atividade.

Com o reconhecimento internacional da TA, questões referentes à multiplicidade de perspectivas, às múltiplas vozes dentro dos sistemas e às redes interagentes de sistemas vieram à baila, fazendo com que Engeström expandisse o modelo da segunda geração, levando estes fatores em consideração. Além destes aspectos, ele também deu prosseguimento às discussões sobre aprendizagem escolar e sobre aprendizagem que transcende os limites institucionais da escola, e passou a questionar o compartilhamento do objeto, dando origem ao modelo da terceira geração da teoria da atividade. Isso porque os sujeitos da atividade, muitas vezes, não compartilham o mesmo objeto.

Nessa direção, Engeström (1999) afirma que a atividade divide-se em múltiplas ações e, por estarem associadas às ações, as metas não se vinculam à atividade como um todo. Para ele, *“a atividade é alcançada pela negociação, pela orquestração e pela luta constantes entre as diferentes metas e perspectivas de seus participantes. A construção de objetos mediada por artefatos é, então, um processo colaborativo e dialógico, em que diferentes perspectivas e vozes se encontram, colidem e fundem.”*(pág. 35)

A terceira geração da TA promove, então, um entendimento mais amplo dos sistemas de atividade e também da formação de redes de sistemas. Nas redes de sistemas ou seja na

interação de dois ou mais sistemas de atividade, podem ocorrer contradições e tensões na definição do motivo e do objeto, dando origem, então a um novo sistema, com o desdobramento do objeto. O desenho abaixo ilustra esta possibilidade e retrata uma situação onde os sujeitos da atividade têm objetos diferentes, construindo conjuntamente um terceiro, formando, assim, um outro sistema de atividade. Esta possibilidade de construção e redefinição do objeto constitui-se no grande potencial criativo da atividade.

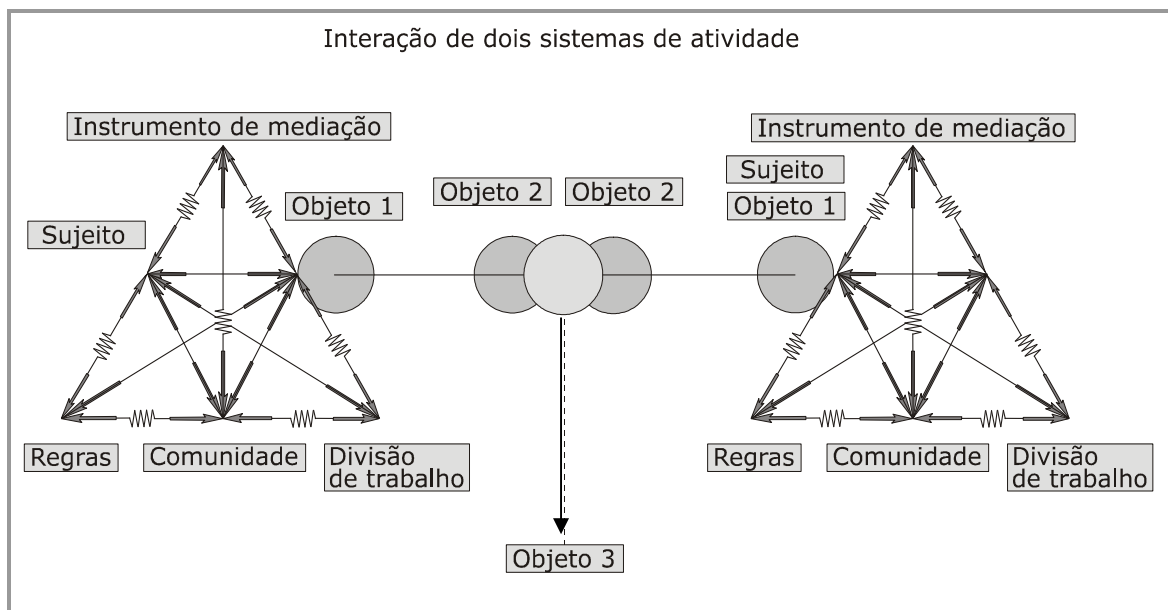


Figura 4 – Modelo da terceira geração da teoria da atividade

A unidade de análise da teoria da atividade é a ação, mas quando nos referimos a um sistema de atividade, o foco de análise pode estar tanto no grupo de pessoas que compartilham, ou não, o mesmo objeto e motivo, como nos instrumentos que são usados e quais instrumentos são usados para mediar a trajetória dos sujeitos em direção ao objeto. O sistema de atividade é, desta forma, uma unidade de análise flexível, que permite a busca de respostas para questionamentos. Cada contexto de atuação, como escola, trabalho, casa, constitui um sistema de atividade. Segundo Russell (1997), o sistema de atividade, é construído e reconstruído pelos participantes que fazem uso de instrumentos, incluindo os instrumentos discursivos. Discuto, a seguir, o sistema de atividade e o ciclo expansivo de aprendizagem e suas implicações metodológicas.

1.1.2. Sistema de atividade e o ciclo expansivo de aprendizagem – implicações metodológicas

Esta seção objetiva complementar a discussão sobre a teoria da atividade, apresentando o ciclo expansivo de aprendizagem, um instrumento que permite ao pesquisador, que usa a TA como fundamentação teórica e como base de análise, observar e investigar a atividade como um sistema em movimento, sendo considerado como um instrumento metodológico e de análise. Como instrumento metodológico e de análise, ele é utilizado na pesquisa de trabalho desenvolvimental (developmental work research), o tipo de pesquisa que liga-se à teoria da atividade, a qual será, também, discutida nesta seção.

Como já mencionado anteriormente, com a projeção internacional da teoria da atividade, ampliaram-se as discussões a respeito desta abordagem, o que levou Engeström a sistematizar o movimento observado dentro dos sistemas, provocados pelas contradições e conflitos, criando assim o ciclo expansivo de aprendizagem. Segundo Engeström (1999), o ciclo expansivo é uma contínua construção e resolução de tensões e contradições em um sistema de atividade que envolve objeto, ferramentas mediadoras e as perspectivas dos participantes envolvidos. Nele há uma preocupação com o levantamento das raízes históricas da atividade, iniciando-se com um questionamento da prática e com a constatação das contradições. Este ciclo revela a dimensão da atividade, como algo que está em constante movimento e que é coletiva.

Além de revelar o constante movimento e a historicidade no sistema, o ciclo expansivo tem importância crucial para o entendimento dos processos de internalização e externalização dentro do sistema de atividade. Steiner (2000) enfatiza a tensão entre internalização e externalização, tensão esta que contribui para a construção do novo. A internalização promove sistematização e reorganização para uns, conflito para outros, fazendo com que o conhecimento seja construído, reconstruído e transformado, o que Steiner chama de síntese dialético-criativa. Cada um internaliza o conhecimento de uma forma diferente, processando-o e transformando-o com base na sua realidade e sócio-história. A externalização, por sua vez, está ligada à capacidade criativa do ser humano, devido, principalmente, ao uso que ele faz dos instrumentos. Ambos os processos estão ligados à reprodução e transformação da cultura.

Engeström (1999) confirma, então, que um sistema de atividade é uma formação de múltiplas vozes e que o ciclo expansivo é uma re-orquestração dessas vozes, de diferentes pontos de vista e abordagens dos participantes. Este ciclo é composto por diversas etapas, iniciando com:

- questionamento sobre a prática devido a possíveis contradições, tensões e conflitos;

- análise da situação, buscando as raízes históricas e empíricas;
- modelo da nova estrutura da atividade que oferece soluções para as contradições encontradas na primeira etapa;
- exame da nova estrutura, experimentando-a, afim de observar e aprender suas limitações, potencial e dinâmica;
- implementação da nova estrutura, com aplicação prática, melhorias e expansão conceitual;
- reflexão e avaliação do processo;
- consolidação da nova prática.

O desenho abaixo sistematiza as etapas do ciclo expansivo de aprendizagem.

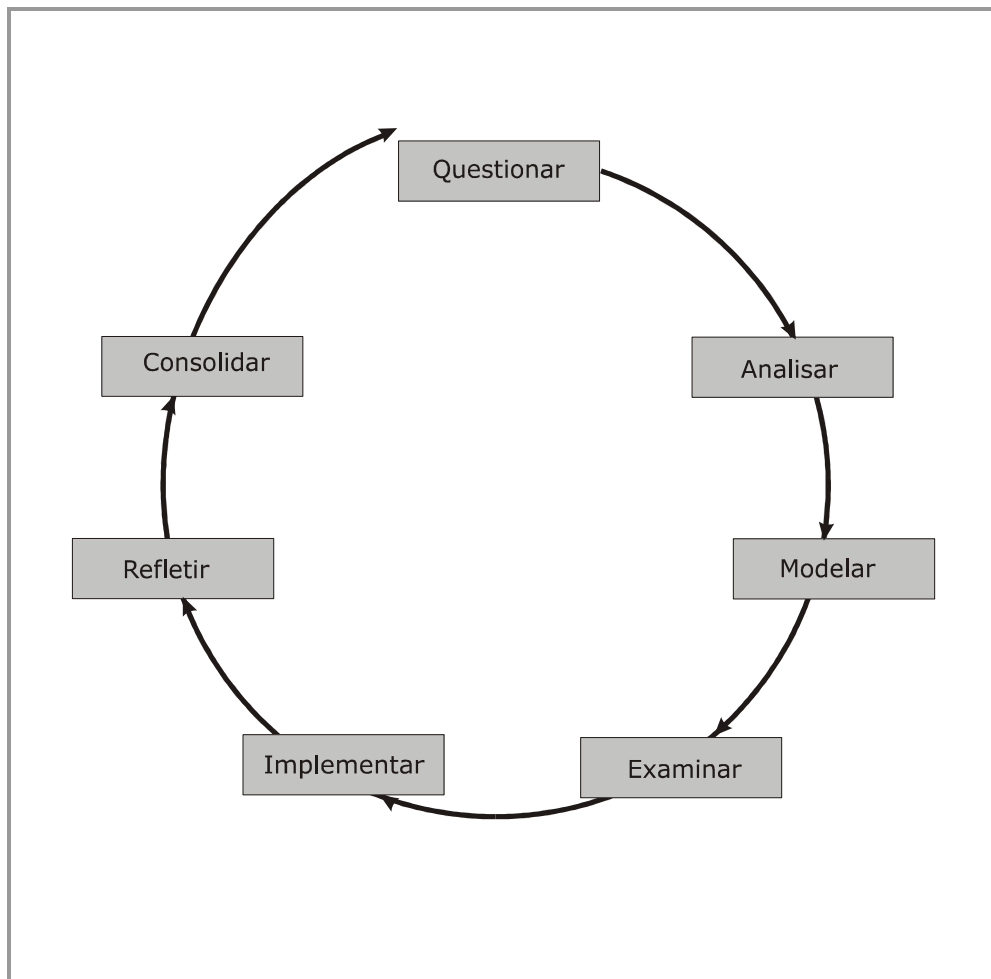


Figura 5 – Ciclo expansivo de aprendizagem

Neste trabalho, o ciclo expansivo de aprendizagem foi importante na medida que me possibilitou entender o movimento e transformação dos sistemas de atividade analisados, no caso a sala de aula, embora eu não tenha trabalhado com todas as fases, conforme proposto por Engeström. As etapas utilizadas aqui foram o questionar, analisar e refletir sobre o

processo, possibilitando o repensar da ação. Compreendo que essas etapas fazem parte de investigações que objetivam intervenção e transformação, entretanto o ciclo expansivo inova por enfatizar a historicidade no sistema e por propiciar um olhar mais focado para os elementos (sujeitos, objeto, regras, instrumentos, divisão de trabalho, comunidade), as relações entre eles e as possíveis contradições e conflitos que podem ocorrer ou que já estão instalados no sistema.

O tipo de pesquisa que faz uso desse instrumento metodológico, conforme já apontado anteriormente, é a pesquisa de trabalho desenvolvimental (*developmental work research*), que objetiva investigar contextos sociais diversos, os quais estão em constante transformação. Ela começou a ser estudada e utilizada pelo grupo de teóricos que trabalha com a TA, liderados por Engeström, na segunda metade dos anos 90. É multidisciplinar e utiliza-se dos conceitos vygotskianos dentro da teoria da atividade e acrescenta à pesquisa etnográfica algumas outras características como a historicidade, a intervenção, observação e possível transformação dos sistemas de atividade. A sociedade é vista muito mais como uma rede de sistemas de atividade interligados e menos como um pirâmide de estruturas fixas.

O pesquisador tem a possibilidade de entender o ambiente e as relações no trabalho, na escola e em outros contextos, levando em consideração as contradições, a historicidade e a natureza coletiva dessas relações. Além disto, pode interferir no sistema de atividade, propondo novos modelos de ação e fornecendo novos instrumentos para os participantes, permitindo, dessa forma, a expansão e transformação do sistema.

Embora a pesquisa de trabalho desenvolvimental não tenha sido o formato desta tese, porque ao conhecê-la eu já me encontrava com a pesquisa em andamento e a coleta de dados quase finalizada, é importante apontar a sua relevância e a colaboração que trouxe para esta tese, tanto para a organização e seleção da discussão teórica, com ênfase para a historicidade, para a multiplicidade de vozes e para os instrumentos mediadores; como para a organização dos dados e o encaminhamento da investigação.

Depois de ter apresentado a teoria da atividade, com a definição, histórico e implicações metodológicas, passo a discutir a constituição do sujeito, o que me possibilitará compreender a posição dos sujeitos no sistema de atividade, o que trazem para o sistema, de onde vêm e como são constituídos. Neste trabalho, focalizo tanto o sujeito cego, como o sujeito professor de inglês.

1.1.3. Constituição do sujeito

Esta seção objetiva, portanto, discutir a constituição do sujeito com base na teoria vygotskiana. No quadro sócio-histórico e cultural, o ser humano, diferentemente do animal, constitui-se como resultado de experiências históricas, que são transmitidas pelas gerações anteriores, de experiências sociais e processos biológicos, como o crescimento e maturação orgânica. Vygotsky, com base em Spinoza, afirma que o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural formam uma unidade, o que explica o desenvolvimento psicológico e da consciência. Ele fala, então de um sujeito ativo e histórico, com uma consciência construída a partir de mediações sociais, incluindo aqui também a afetividade.

Para a compreensão do sujeito, é necessário que se entenda, então, em primeiro lugar, as relações sociais presentes na vida e no ambiente onde está inserido. Este ambiente está em constante mutação e, como aponta Wells (2000) entre outros, há a necessidade de se estudar não somente a história do sujeito, como também a história do grupo social ao qual pertence.

Assim, como bastante discutido por Wertsch, Daniels e outros seguidores de Vygotsky, o desenvolvimento ontogenético, ou seja o desenvolvimento do próprio ser, não pode ser visto como uma trajetória isolada, mas sim como relacionado aos eventos sociais com os quais este indivíduo está envolvido (microgenética); às instituições como a família, o trabalho, a escola, ou seja os lugares onde estes eventos acontecem; ao pano de fundo sociocultural em que estas instituições se situam (sócio-história) e, finalmente, à espécie como um todo (filogenética).

Dessa forma, a vida do indivíduo, o trabalho e o comportamento baseiam-se na utilização ampla das gerações anteriores, o que Vygotsky chama de experiência histórica. Junta-se a isto, o relacionamento com outras pessoas ou experiência social, o que permite que estabeleçamos relações e conexões com fatos, lugares e experiências e conhecimentos que foram vivenciados por outros. As relações sociais são, dessa forma, consideradas como fundamentais, não só nos primeiros anos de vida, mas ao longo de toda a vida. Desde o início, as relações são construídas na interação, por meio de ações que são compartilhadas e que se estabelecem nos processos dialógicos. Segundo Rossetti-Ferreira (2004), ao agirem, as pessoas transformam seus parceiros de interação e são transformadas por eles, alterando também os sistemas nos quais participam. O ser humano constitui-se, então, na relação com o outro e com o mundo, sendo que as características pessoais vão sendo construídas na história interacional de cada um.

Na TA, o sujeito é coletivo, pois mesmo quando nos referimos a um indivíduo, ele é socialmente construído e parte de um grupo. Esse sujeito traz para o sistema de atividade uma

série experiências e histórias pessoais, habilidades cognitivas, características de personalidade e traços de caráter que foram definidos culturalmente e traduzem a comunidade ou o meio a qual pertencem. A relação entre sujeito e objeto é mediada pelas ferramentas, as quais podem tanto permitir como restringir a ação.

Neste projeto, com foco no ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão, discutirei a constituição do sujeito cego, apresentando questões históricas, biológicas e discursivas que determinam a sua constituição e influem no seu processo de aprendizagem. Discuto, também, o sujeito professor de inglês, enfocando os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência visual e a sua prática, que vem sendo construída pelas diversas abordagens que já estiveram presentes em sua sala de aula, responsáveis pelas escolhas feitas.

Além disto, por considerar a sala de aula um sistema de atividade que é um espaço de negociação e de formação de alunos críticos, com base em Freire (1996), Giroux (1997) e Brookfield (1987), faz-se necessário definir a constituição de aluno crítico. Por aluno crítico, entendo o aluno que tem a liberdade de se expor e trazer a sua realidade, o seu conhecimento cotidiano para a cena, ligando-o ao conhecimento científico, que é aquele que é trabalhado na escola. É também aquele, que através de uma educação problematizadora, tem a possibilidade de enxergar o mundo por uma outra perspectiva, podendo, então, transformá-lo. No caso dos alunos cegos e com baixa visão, isto é fundamental, por permitir que eles sejam porta-vozes da deficiência, lutando para uma mudança de postura da sociedade, que ainda exclui o diferente. Entender isto foi relevante para a transformação no meu ensinar, o que será retomado na seção sobre a discussão e o uso de perguntas como instrumentos de mediação semiótica na formação do aluno crítico.

Discuto, a seguir, os instrumentos de mediação semiótica, dentre eles a linguagem, que é produzida social e historicamente e é o instrumento fundamental no processo de constituição do sujeito.

1.1.4. Instrumentos de mediação semiótica e linguagem

Esta seção objetiva discutir os instrumentos de mediação semiótica ou artefatos, com ênfase para a linguagem, o mais importante instrumento de mediação semiótica, como apontado por Vygotsky. Ele discute que o comportamento humano só pode ser entendido dentro da história de cada indivíduo, sendo que as forças sociais, culturais e históricas desempenham papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Na sua tentativa de

diferenciar o ser humano do animal, ele se interessou por essa incrível capacidade humana de construir e usar instrumentos.

Os instrumentos mediadores servem, assim, como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos, sofrendo, ao mesmo tempo, a ação deles. A idéia de mediação traz consigo uma série de implicações acerca do controle, feito por meio de forças externas e internas. Vygotsky (1934/1998) afirma que os seres humanos controlam a si mesmos “de fora para dentro” por meio de sistemas simbólicos e culturais. Com o auxílio dos signos, o ser humano pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória, retenção de informações, através do anotar, da escrita de diário, do fazer associações, e pode, dessa forma, exercer influência no seu meio através desses instrumentos culturais. A mediação semiótica é, então, entendida como algo feito através dos signos, que são instrumentos abstratos, os quais têm o poder de transformar a atividade humana, criando novos processos psicológicos.

Vygotsky (1934/1999), ao discutir que os instrumentos ocupam lugar de destaque no quadro sociocultural, aponta que os seres humanos, além dos instrumentos físicos, fazem uso de instrumentos semióticos que medeiam a atividade intelectual. O conhecimento acadêmico, por exemplo, pode ser considerado como instrumento cultural, permitindo que sucessivas gerações tenham acesso a ele, modificando-o e adaptando-o para a solução de novos problemas, conforme discute Wells (1998).

Na sua discussão sobre defectologia, o que será apresentado, na segunda parte da fundamentação teórica, que refere-se ao conhecimento do sujeito cego, Vygotsky (1995) discute o papel mediador dos instrumentos na educação de crianças com deficiências, como os cegos e surdos. Para ele, a cegueira e a surdez representam a falta de uma das possíveis vias para a ligação do indivíduo com o ambiente, podendo haver a substituição da via tradicional por uma outra. Referindo-se a crianças cegas, Vygotsky discute o olho como um instrumento que serve à determinada atividade, que pode ser substituído por um outro instrumento. Ele afirma que para o cego a outra pessoa, através da fala, pode atuar no papel de instrumento, como um microscópio ou telescópio. Van der Veer e Valsiner (1998) apontam, com este exemplo, a idéia de mediação – o olho e a fala como instrumentos, a necessidade do outro como instrumento social. O uso de instrumentos como uma possibilidade de compensação tem implicação pedagógica e precisa ser algo a ser discutido e utilizado por professores, principalmente aqueles que querem se preparar para a escola inclusiva.

Considerando o sistema de atividade, a forma como os sujeitos usam os instrumentos (Russel, 2002 e Wells, 2000) pode transformar a atividade, à medida que esses sujeitos criam

novos instrumentos ou novos usos para o mesmo instrumento. Wells (1998) afirma também que quando os instrumentos são usados para que o sujeito consiga alcançar o objetivo de uma ação, esse uso pode ser considerado como uma operação, através da qual a ação é realizada. O uso do dicionário, por exemplo, para a compreensão de palavras em um texto. Entretanto, quando o indivíduo ainda está aprendendo a fazer uso do instrumento, isso se mantém no nível da ação, pois ela ainda exige atenção consciente.

A discussão sobre instrumentos semióticos ficaria incompleta, entretanto, sem enfatizar a importância da linguagem, considerada como o maior instrumento de mediação semiótica. Segundo Vygotsky (1934/1999), a linguagem é o sistema simbólico fundamental que organiza os signos em estruturas complexas. Ela permite lidar com objetos do mundo exterior, mesmo quando estão ausentes; promove a abstração, a generalização a partir de uma idéia inicial; ordena o real em categorias conceituais; é usada para comunicação e permite a transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas. Tem, então, um papel fundamental de organizadora do pensamento e das funções psicológicas superiores e a sua função primordial é a comunicação.

Isto é enfatizado dentro da obra de Vygotsky, segundo Hassan (2002), principalmente no processo de desenvolvimento da consciência infantil, quando a criança começa a conhecer o que a rodeia com a ajuda da fala. Isto produz novas relações com o ambiente, além de nova organização do comportamento. Toda a fala é social, incluindo a fala interna ou egocêntrica, que pode ser considerada como um instrumento do pensamento que ajuda a criança a criar soluções para possíveis problemas ou dúvidas. Mesmo mais tarde, na fase escolar, a fala egocêntrica continua como organizadora do pensamento.

Desta forma, como aponta Vygotsky, a linguagem imprime três mudanças essenciais para as funções psicológicas superiores:

- possibilidade de lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes;
- generalização, abstração e análise de conceitos;
- comunicação, o que possibilita a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas, pela humanidade, ao longo da história.

O trabalho de Vygotsky sobre mediação semiótica não chega, entretanto, a tratar do discurso, da importância do falante, de quem fala o que, de onde fala e porque, e para quem, nem de como o discurso é estruturado. Wertsch (1985) sugere que esta lacuna poderia ser preenchida com a teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso. Hasan (2002) aponta que a análise do discurso poderia contribuir para um olhar mais detalhado para a mediação

semiótica, enfatizando que além da ação, objeto, motivo e resultado, essa análise poderia contribuir para a compreensão das transformações propostas pela teoria da atividade.

Também Wells (1998) salienta que o discurso lingüístico desempenha um papel mediador vital, tanto na negociação dos objetivos a serem alcançados, como nos meios utilizados para alcançá-los. O discurso também permite que os aprendizes percebam a importância do que aprendem, para que aprendem, possibilitando tanto a internalização como a externalização da informação.

Neste projeto, a discussão sobre linguagem como um instrumento de mediação semiótica é fundamental, já que fazendo uso desse instrumento, os sujeitos cegos poderão alterar a sua posição na sociedade, sendo que esse processo tem início no microcosmo da sala de aula. Para os cegos a linguagem adquire uma importância ainda maior, já que eles não podem contar com outros instrumentos semióticos, como os recursos visuais, no processo de comunicação.

O uso das perguntas como instrumentos de mediação semiótica para a formação de alunos críticos em sala de aula é outro aspecto, o qual será discutido na base teórica de análise de dados, que se liga a esse tópico e destaca a importância dos instrumentos.

Discuto a seguir, sentido e significado, que segundo Moita Lopes (2002), são construídos quando agimos no mundo social e são definidores da realidade social à nossa volta e de nós mesmos. Esses significados e sentidos construídos nas práticas discursivas, segundo ele, revelam como os indivíduos compreendem o mundo, a si mesmos e aos outros. Os indivíduos têm, portanto, suas identidades sociais construídas nas interações sociais das quais participam, sendo que o discurso tem papel central como força mediadora dos processos de construção das identidades sociais.

“Nossa diferença consiste no fato de que nossas faces estão viradas uma para a outra; podemos ler em cada ser humano uma história composta em um mundo social, e podemos lê-la somente porque somos membros de tal mundo.”

(Backhurst e Sypnowich, 1995, apud Moita Lopes, 2002, pág. 198)

Moita Lopes acrescenta que nossas identidades são multifacetadas e não são fixas, considerando que mostramos a face social a partir do que o outro representa para nós e, também, em quem é o outro, podendo ser contraditórias, o que é revelado no discurso.

1.1.5. Sentido e significado

Para Vygotsky (1934/1999), o significado de cada palavra é um fenômeno do pensamento, já que o pensamento se concretiza pela fala. Na sua opinião, os significados das

palavras não se referem apenas a associações do som a determinados objetos, mas são formações dinâmicas, um processo que passa por transformações e variações. No seu livro “Pensamento e linguagem”, ele diz que o significado da palavra é sempre uma generalização ou um conceito. Além disto, o significado da palavra evolui em função da mudança da consciência.

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável”

(Vygotsky, Pensamento e Linguagem, pág 150)

O sentido, por sua vez, é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência dos agentes. É um todo complexo, fluido e dinâmico. O significado é uma das zonas do sentido, mais estável e precisa. Uma palavra, segundo Vygotsky, adquire o seu sentido no contexto em que surge, sendo que contextos diferentes podem alterar o sentido. Ele discute o papel do contexto para a construção do sentido, explicando que uma palavra inserida em um contexto pode ter um sentido diferente, sendo este mutável e complexo. A palavra está inserida em uma sentença, que por conseguinte se insere em um parágrafo, este no livro e o livro na série de obras do autor.

Nesse quadro, a unidade lingüística de análise é a palavra, considerada como a unidade do pensamento, a qual não se refere a algo concreto, mas a uma generalização. Desta forma o significado de uma palavra une tanto o pensamento, como a linguagem. Uma palavra sem pensamento é, então, algo morto, e um pensamento que não é verbalizado em palavras permanece como uma sombra. As palavras têm, assim, uma importância fundamental tanto para o desenvolvimento do pensamento como para o desenvolvimento histórico da consciência.

Segundo Smolka (2004), as crianças nascem e vivem em um mundo cheio de significados e, logo, começam a fazer sentido das práticas, vivendo, sentindo e sofrendo as relações com os outros e com o mundo. Os significados e a construção dos sentidos fazem parte da vida humana, segundo a autora, e são diversas as áreas do conhecimento, da Filosofia e Antropologia à Lingüística Aplicada, que problematizam esta questão. Para iniciar esta discussão, faz-se necessário, ainda segundo Smolka, definir signo, de onde vem a palavra significar. É em Agostinho que ela busca esta definição. “*Chamamos de signos a tudo o que significa algo, e entre estes, encontramos também as palavras... Toda palavra é signo, mas nem todo signo é palavra...*” Para Vygotsky, o signo é um instrumento psicológico que tem a função de auxiliar o indivíduo nas suas atividades psíquicas, fazendo com que ele amplie sua

capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, por exemplo, destacando sua característica mediadora.

A construção do sentido se faz na relação com o outro em um contexto particular e é com o outro que nos apropriamos do mundo. A realidade será percebida, diferentemente, por cada sujeito, principalmente, devido aos sentidos que este sujeito atribui à realidade. Como aponta González Rey (2004), o sentido é sempre o resultado de um processo de subjetivação associado a um contexto concreto e imerso no sistema de sentidos subjetivos que caracterizam a vida do sujeito. O sentido é, então, uma síntese subjetiva de dimensões culturais, sociais e históricas, que estão implicadas nas ações do sujeito. Para esse autor, o sentido mescla-se, também, com as emoções e outros elementos da vida psíquica, o que contribui para a configuração de novos sistemas de sentidos, os quais vão além dos significados já construídos.

Com base no monismo de Spinoza, Vygotsky já abordava em sua obra, a preocupação com a integração dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, demonstrando ser o homem um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também um ser que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Biologia, intelecto e afeto se unem e formam um sistema dinâmico de significados. Os sujeitos têm, então, uma possibilidade diferenciada de produção de sentido, devido aos diferentes fatores históricos, culturais, sociais e emocionais. Assim, a produção de sentido de uma família, por exemplo, está associada, segundo González Rey, aos processos simbólicos e emocionais produzidos nas histórias vivas e diferenciadas, entre os membros da família. O sentido é, portanto, inseparável do sujeito e dos fatores históricos, culturais e sociais que o acompanham.

Neste projeto, essa discussão é relevante por possibilitar-me tecer ligações entre os sentidos que eu, professora de inglês, atribuo ao ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão, e os fatores históricos, principalmente, com relação às raízes da deficiência e a forma como a sociedade considera e trata as pessoas com necessidades especiais. Em função disto, a posição dos sujeitos se altera nos sistemas de atividade.

No sistema de atividade, os sujeitos assumem papéis e posicionamentos, atribuem novos sentidos às suas práticas e ações e estão sempre envolvidos em atividades discursivas, se constituindo e sendo constituídos nas interações, provocando um movimento de transformação pessoal e coletivo. Sofrem essas contínuas transformações, tanto por características físicas e sociais do contexto, como pelas formações discursivas e ideológicas, experiências passadas, percepções presentes e expectativas futuras, e pelo uso que fazem dos instrumentos. De fato, um dos desafios dos teóricos neo-vygotskianos é tentar entender esse

movimento constante nos sistemas, provocado pela relação sujeito e contexto, na qual estão presentes possibilidades e limitações, que fazem parte do processo desenvolvimental.

1.1.6. Definindo cultura e contexto

Contexto e cultura são dois conceitos empregados nos trabalhos com base sociocultural e histórica, entretanto, conforme discutido por Valsiner (1998), ainda existem problemas tanto na conceituação, como na forma em que contexto e cultura são trabalhados teórica e metodologicamente.

A cultura é entendida por Valsiner (1998) como uma organização sistêmica dos processos semióticos e históricos e de suas diferentes manifestações. Cole (1995) completa esta definição, acrescentando que a cultura é a história no presente, é a acumulação de experiências sociais da humanidade. Moll (2000) afirma que a definição mais comum de cultura é aquela ligada à diferenciação de grupos de pessoas de determinados países, o que os mexicanos ou os britânicos fazem, por exemplo, com base na história das sociedades.

Dentro do quadro sociocultural, a cultura é compreendida, portanto, como algo que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de interpretação da realidade, um processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações. Inclui, segundo Ratner (1997), conceitos sociais, valores, instituições, princípios de comportamento, divisão de trabalho, formas de controle de poder e distribuição de oportunidades.

Em Vygotsky (1934/1999), cultura e contexto são fundamentais, principalmente, quando considera que as funções psicológicas superiores originam-se das relações entre indivíduos, em ambientes culturalmente organizados, tendo como base as operações com os signos. Ele afirma, então, que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação. A cultura não é pensada por ele como algo pronto, mas como uma espécie de “palco de negociações” (Rego, 1995, pág. 55), no qual os indivíduos estão em um constante movimento de recriação e reinterpretação de conceitos e de significados. A relação do indivíduo com o meio não é uma relação direta, mas mediada pelos instrumentos e signos, fornecidos pela cultura, como já apontei anteriormente.

Ao discutir contexto, Cole (1996) distingue entre dois conceitos, o que circunda e o que entrelaça o indivíduo, com base em Bronfenbrenner (1979), que discute o desenvolvimento humano dentro da perspectiva ecológica. Bronfenbrenner concebe o contexto como camadas dispostas em círculos concêntricos, sendo que o meio é composto por diversos contextos sociais e culturais, como casa, escola e trabalho. A contribuição mais importante do seu trabalho refere-se ao estudo das relações entre os múltiplos contextos, nos

quais as crianças e suas famílias participam. Cole (1996) expande a discussão de Bronfenbrenner, enfatizando as conexões entre as camadas do contexto, e acrescentando que essas camadas podem ser transformadas, reformadas e apagadas, além de interferirem umas nas outras.

A imagem de contexto representada por círculos concêntricos corre o risco de expressar algo que está contido em, como no exemplo de um grupo de alunos que é parte de uma sala de aula, que é parte da escola, que é parte da sociedade, enfatizando uma idéia unilateral e determinista. Os círculos concêntricos precisam ser interpretados dentro de uma terceira dimensão, tendo múltiplas relações, em movimentos de fora para dentro e de dentro para fora, de um para outro, e assim por diante, para enfatizar a importância dos fatores históricos e culturais, do uso dos instrumentos, da consciência e do objeto para a transformação de cada círculo.

Neste projeto, a discussão sobre cultura e contexto possibilitou-me expandir e tecer as ligações entre as raízes da deficiência e as atitudes de alunos e professores em sala de aula e seu posicionamento como sujeitos e aprendizes. O quadro de pesquisa sociocultural, segundo Cole (1996) permite-nos juntar mente e ação, o indivíduo e o grupo, os contextos macro e micro e a historicidade, de forma que possamos perceber como os indivíduos são posicionados no sistema de atividade e quais são as possibilidades para ação e o que eles podem fazer com elas. Isto liga-se à teoria das “*affordances*” de Gibson (1979) e a teoria dos “*constraints*” de Valsiner (1998), as quais discuto a seguir.

1.1.7. Limitações e possibilidades nos sistemas de atividade

A discussão das “*affordances*” (possibilidades) e “*constraints*” (restrições), que faço a seguir, objetiva possibilitar melhor entendimento, tanto da constituição dos sujeitos e de suas trajetórias, como da posição dos sujeitos cegos e com baixa visão nos sistemas de atividade.

Gibson, vindo da psicologia experimental, desenvolveu a teoria das “*affordances*”, que se refere ao que é oferecido pelo ambiente ao organismo que com ele interage. O autor afirma que perceber “*affordances*” é perceber significados. A percepção é um convite à ação e a ação é um componente essencial à percepção. Gibson aponta que a percepção indireta pode ser mediada por instrumentos, por figuras ou por descrição verbal, o que Vygotsky já discutia, como o papel das ferramentas psicológicas que estruturam a percepção, dentro de um sistema funcional de interação com o meio ambiente. Para Gibson, uma “*affordance*” aponta tanto para o ambiente quanto para o observador, sendo que a consciência do mundo e a consciência

da relação com o mundo não podem ser separadas. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que cada indivíduo tem sua consciência e relação com o ambiente, o mesmo oferece suas “*affordances*” ou possibilidades, independentemente do indivíduo.

Para possibilitar a melhor compreensão desse conceito, Wertsch (2000) dá o exemplo da folha e do lago. Em uma floresta, uma folha pode oferecer diversas “*affordances*” ou possibilidades para organismos diferentes, mobilidade para um sapo, comida para uma lagarta, sombra para uma aranha, remédio para o homem e assim por diante. Em todos os casos, a folha é a mesma, as suas propriedades não mudam, entretanto os organismos que dela se utilizam podem percebê-la e usá-la de formas diferentes. Outro exemplo que Wertsch tira da natureza é o da superfície de um lago, que não possibilita que um indivíduo caminhe sobre ela, entretanto permite que alguns tipos de insetos o façam.

Além dos exemplos acima, Wertsch (2000) traça, também, um paralelo entre as “*affordances*” e a aprendizagem de língua estrangeira. Se o aluno for ativo e envolvido com seu processo de aprendizagem, ele perceberá oportunidades lingüísticas e poderá usá-las para comunicação e para melhorar a sua produção. Na teoria ecológica de Gibson, uma “*affordance*” não é uma propriedade nem do sujeito e nem do objeto, porém a relação entre os dois. Aprender uma língua é, portanto, como aprender a viver em uma selva para o animal. Fazendo uma analogia com a selva, Wertsch afirma que não temos ou possuímos a língua, como o animal não possui a selva, mas temos que aprender a fazer uso dela. Desta forma, as “*affordances*” estão nas oportunidades de interação entre as coisas que estão no ambiente e os indivíduos que as percebem e delas fazem uso.

Valsiner (1998) amplia a perspectiva de Gibson ao afirmar que, no processo de constituição do sujeito e nas relações do sujeito com o ambiente e com a cultura, há um constante estabelecimento tanto de limites como de possibilidades de construção de ações, sentimentos, sentidos e pensamentos. Esses “*constraints*”, que Rossetti-Ferreira et al (2004) chamam de circunscritores, são como que organizadores do desenvolvimento, permitindo ou impedindo que o sujeito trilhe determinadas rotas, distanciando-o ou impulsionando-o para determinadas ações. Os circunscritores podem ser materiais, simbólicos e culturais e servem de base para a construção de sentidos, além de influírem na própria constituição do sujeito.

Para representar esses movimentos de limitação e de restrição de possibilidades, Valsiner (1998) criou a zona de movimento livre (ZML), que promove a canalização das limitações e restrições que o indivíduo sofre na sua interação com o ambiente. Além da ZML, que liga-se à noção de “*affordances*” de Gibson, Valsiner criou também a zona de ação proposta (ZAP) considerando-as como ferramentas úteis para o processo desenvolvimental e

complementando o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). A ZML é socialmente construída e traduz como o indivíduo age com os objetos que estão acessíveis em determinados lugares. Já a zona de ação proposta (ZAP) traduz a zona onde são encorajadas ações e uso de instrumentos. Este encorajamento pode ser ignorado ou resistido, mas juntas ZML e ZAP constituem sistemas de significado cultural e pessoal co-construídos e mediados por outras pessoas.

Neste trabalho, tanto a ZML como a ZAP são conceitos importantes que me permitirão entender as limitações que estão presentes na sala de aula e como elas acabam criando outras oportunidades de ação para a professora e para os alunos. A discussão sobre ZPD, que faço a seguir, completa o entendimento tanto da ZML como da ZAP.

1.1.8. Zona proximal de desenvolvimento e as oportunidades de aprendizagem

Esta seção objetiva discutir a zona proximal de desenvolvimento (ZPD), conceito criado por Vygotsky como uma metáfora, conforme aponta Steiner (1996), para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa. Para este projeto, que investiga o que a professora pesquisadora aprendeu ao ensinar alunos cegos e com baixa visão, incluindo aqui a aprendizagem dos alunos e a sala de aula como espaço de formação de alunos críticos, a discussão sobre a zona proximal de desenvolvimento é importante na medida que permite investigar aprendizagem como uma construção social.

Na concepção vygotskiana de ZPD, aquele que sabe mais ou é considerado o par mais competente, segundo Lee e Smagorinsky (2000) precisa entender e estar atento em como o outro compreende a tarefa e quais são os recursos cognitivos que ele traz para a tarefa. A interação entre os pares, daquele que tem mais conhecimento com aquele que é considerado menos experiente e que, portanto, tem menos conhecimento sobre determinado assunto, é negociada através da linguagem e do uso de instrumentos.

Wells (2000) também enfatiza o papel da linguagem como instrumento de mediação na zona proximal de desenvolvimento. Além de funcionar como mediadora do conhecimento e experiência dos participantes da interação, a linguagem é um meio de construir e refletir sobre ações do presente, passado e futuro, sobre as pessoas e instrumentos envolvidos e a relação entre eles.

O conceito de ZPD teve, e tem até hoje, bastante repercussão na área educacional, tendo sido apropriado por diferentes vozes, com interpretações diversas, principalmente porque Vygotsky não teve tempo, devido à sua morte prematura, de desenvolver melhor e expandir esse conceito. Na sua obra, são duas as interpretações de ZPD.

A primeira interpretação de zona proximal de desenvolvimento pode ser encontrada na “A Formação Social da Mente” e é caracterizada como a distância entre o nível de desenvolvimento real que é determinado pelas habilidades na solução de problemas exibidas por um indivíduo quando ele está só, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelas habilidades desse indivíduo na solução de problemas quando ele tem a colaboração de um par ou de pares mais competentes. A partir dessa conceituação vygotskiana inicial de ZPD, Bruner (1977) introduziu a noção de andaime (*scaffolding*), referindo-se à assistência do par mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Cazden (1979, apud Daniels, 2003) expandiu essa noção de andaime, categorizando diferentes tipos de assistência.

Esta interpretação tem sido amplamente divulgada na escola e pedagogicamente utilizada como o oferecimento do suporte inicial, o qual será retirado mais tarde. Também outros autores, como Wood (1976) já tinham definido a construção de andaime como uma forma de assistência do adulto ou do mais experiente que possibilita à criança ou ao novato solucionar um problema, que estaria longe de seu alcance sem essa assistência. A ênfase aqui é no esforço conjunto que promove um resultado satisfatório. Daniels (2003) completa o exposto acima, afirmando que a colocação de andaime se concentra mais na distribuição entre pessoas do que no uso de artefatos. Para ele, a colocação do andaime implica em simplificar o papel do aprendiz e não da tarefa.

A maneira como essa ajuda é distribuída e conceituada varia de autor para autor. Engeström e Cole (1997), por exemplo, usam o termo, distribuição cognitiva, para referir-se ao trabalho de colocação de andaimes, ligando-o a uma imagem do ensino que se estende através de outras coisas e pessoas. O mais importante nesta discussão, porém, é que a ZPD ligada à colocação de andaimes levanta questões específicas sobre como a cultura é interiorizada pela mediação dos outros, sobre o grau de assistência exigido pelo aprendiz, a ajuda oferecida pelo outro, no caso da aprendizagem escolar, o professor ou outro para mais experiente, e o nível de controle dessa ajuda.

Segundo Wood (1978, apud Daniels 2003), o nível de controle é dependente do progresso do aprendiz no entendimento da tarefa e também no quanto ele necessita ou não da ajuda para prosseguir na execução da mesma. Day e Cordon (1993) fizeram estudos comparativos entre a instrução com e sem andaimes e concluíram que os alunos tiveram resultados melhores de aprendizagem na instrução com andaimes.

Esta versão, entretanto, pode referir-se a um processo de mão única, em que aquele que coloca o andaime, também o constroi e o apresenta ao outro, apontando para uma visão simplista e unilateral da ação do outro, sem levar em consideração o lugar da aprendizagem

no mundo social. Tem sido, por esse motivo, essencialmente unidirecional e específico, alvo de críticas (e.g. Magalhães, 1996). A internalização é, nesta visão, considerada como uma aquisição individual de conhecimento. A questão precisa ser examinada com cuidado, levando-se em consideração a ajuda sim, a qual pode ser negociada colaborativamente.

A segunda interpretação de zona proximal de desenvolvimento é a “cultural” e define a zona proximal de desenvolvimento como a distância entre o conhecimento científico fornecido pela escola e o conhecimento cotidiano do aluno, afirmando que a junção destes dois conhecimentos produz o conhecimento verdadeiro. Esta versão é encontrada na última grande obra de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem* (1934/1987), onde ele discute o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.

Hedegaard (2002) também discute essa ligação entre o conhecimento científico e espontâneo, em seus trabalhos, apontando para a necessidade do professor combinar o conhecimento e habilidades, que a criança já traz para a escola, com aquilo que a escola pretende ensinar. Ela comenta que o bom ensino é aquele que consegue relacionar experiências com a parte teórica, sendo que todos podem contribuir. A ligação entre os conceitos espontâneos, que surgem da experiência prática, e os conceitos científicos, que são ensinados e aprendidos na escola, é vista como o ponto crucial do trabalho na zona proximal de desenvolvimento, e é chamado por ela de movimento duplo do ensinar e aprender, um movimento do concreto para o abstrato.

Nessa abordagem, o professor trabalha as atividades considerando não somente o conhecimento científico, específico de determinada área, mas também na perspectiva de contar com a participação e engajamento dos alunos, ele propõe a solução de problemas que são significativos para o estágio de desenvolvimento que se encontram os alunos e o contexto social onde se inserem. Isto, segundo Hedegaard, favorece a colaboração entre professor e aluno e entre alunos na tentativa de resolver problemas dentro de uma determinada área do conhecimento.

Schneuwly (1992) também considera a ZPD como a distância entre o conhecimento científico e o cotidiano e associa essa zona a uma zona de tensão e conflito, entre estes dois tipos de conhecimento. Ele propõe uma zona de tensão entre fatores internos (pessoais) e os fatores externos (situação e condições sócio-culturais). Para ele, o ensino cria a zona proximal de desenvolvimento, já que provoca um conflito entre o novo e o que é sabido. Ao tentar solucionar um conflito, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver, dando origem a novas formas de funcionamento psicológico. O ensino dá novas ferramentas para que o

indivíduo construa as funções psicológicas superiores, além de promover a fusão dos conceitos cotidianos ou espontâneos com os científicos.

Esses conceitos são um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural e construções culturais internalizadas durante o processo de desenvolvimento. Vygotsky distingue os conceitos cotidianos ou espontâneos, que são construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, dos conceitos científicos que são adquiridos através do ensino sistemático.

Lee (2000) em seu artigo: “Signifying in the zone of proximal development”, discute e sistematiza os conceitos científicos e espontâneos. Para ela os conceitos espontâneos, que se desenvolvem dentro da comunidade de prática, são situacionais, empíricos e práticos. Já os científicos são sistemáticos, relativos ou generalizáveis, e se distanciam do concreto. As funções mentais necessárias para a aquisição de conceitos científicos são: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar e um meio ambiente desafiador. Lee, em seu estudo sobre o “signifying”, gênero oral de comunicação usado pela comunidade africana nos Estados Unidos, explica que esse discurso pôde dar suporte aos alunos em uma aula de literatura, na interpretação de textos literários. Este discurso foi, então, considerado como uma ponte que permitiu a ligação entre o conhecimento espontâneo e o científico na ZPD. Dessa forma, ela junta as duas interpretações de ZPD, andaime e cultural.

Os cegos podem ter dificuldade na formação de conceitos pela falta da visão como sentido dominante. É importante ressaltar a necessidade de se buscar os caminhos perceptuais para que o cego tenha contato e informações sobre o mundo ao seu redor, sendo, então capaz de elaborar conceitos. Masini (1997) argumenta que os dados ou conteúdos particulares, os quais provêm dos sentidos (tátil, auditivo, gustativo e talvez resíduos visuais), dissociados da função simbólica, apresentados sem um referencial que não é o do cego, de nada adiantam. Não podem ser elaborados e organizados, chegando fragmentados e permitindo que as funções simbólicas fiquem dissociadas do sentido. Há, então, a necessidade de se buscar o referencial do cego e oferecer-lhe objetos e dados que partam de seu contexto de vida, de conhecer e compartilhar a realidade de cada um e de saber que cada pessoa é única devido à sua história e construção pessoal da identidade. Dessa forma, fica evidenciada a necessidade do trabalho na ZPD, como discutida pelos autores acima mencionados, como o lugar onde pode haver a fusão do conhecimento espontâneo com o científico, para que este faça sentido e se transforme em um conhecimento verdadeiro.

Uma terceira interpretação, a “coletivista” ou “social” é dada por Engeström (1987) que define a ZPD como a “distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma

historicamente nova da atividade social que pode ser coletivamente gerada”. Há uma ênfase nos processos de transformação social e na natureza conflituosa da prática social, potencializando a influência do social, principalmente devido ao conflito que é gerado no grupo. Esta visão está ligada à teoria da atividade, na qual a zona proximal de desenvolvimento pode ser compreendida como um espaço de transformação e reorganização do sistema de atividade.

Putney et al (2000) compartilham dessa visão social de ZPD, mas preferem usar o termo oportunidades de aprendizagem, focando no como são criadas estas oportunidades. A medida que o indivíduo interage com o outro, no contexto escolar, ele adquire o conhecimento e, também, o como aprender. O desenvolvimento não é linear, não é previsível, mas é cultural, histórico, dinâmico e interativo, tanto para o indivíduo como para o grupo. A aprendizagem, segundo eles, é uma construção social, na qual o indivíduo se forma e ajuda na formação do grupo, em um processo contínuo de interação, o qual promove sistematização e reorganização para uns e conflito para outros. O conhecimento é, então, construído, reconstruído e transformado, com base na sócio-história de cada indivíduo.

Também Lave e Wenger (1991), com o seu conceito de comunidades de prática, elaboraram uma definição de ZPD que se encaixa nesta terceira interpretação. Eles estendem o conceito de aprendizagem para além do contexto escolar, levando em consideração a natureza conflituosa da prática social, na relação dos novatos com os mais experientes. A aprendizagem não é somente um processo de transferência ou assimiliação, mas envolve também transformação.

Neste trabalho, a zona proximal de desenvolvimento pôde ser entendida, em primeiro lugar, na elaboração da tese, como um processo gerador de conflitos mediado pela ação do outro. Aponto o conflito provocado pela orientadora e outros pares leitores do trabalho, o conflito provocado pela exposição aos fundamentos teóricos e pela necessidade de achar as ligações do discutido teoricamente e os dados e as perguntas de pesquisa, o conflito da elaboração escrita tendo em mente os leitores críticos, o conflito de ter um co-orientador em uma universidade lá fora e de como tecer as redes achando o fio condutor e, por último, o conflito provocado em sala de aula pelas discussões sobre as limitações e as possibilidades geradas pela falta de visão.

Em segundo lugar como zona de construção, pelo suporte daquele que sabe mais braile e conseguir ler o texto para aquele que não tem ainda intimidade com esta linguagem; daquele que tem baixa visão e ainda enxerga um pouco e orienta o cego a localizar-se na sala de aula; a ajuda do aluno cego para a professora que não domina o manejo da filmadora,

encaixando e tirando a fita da máquina e outras muitas situações onde o papel do outro é o de par mais competente, daquele que enxerga e pode ajudar o cego a construir seu sistema de significação, servindo como “intérprete” da linguagem gestual e de outros recursos visuais, quando isto for necessário para completar o entendimento. O cego, como aquele que pode ter desenvolvido mais sua capacidade auditiva, poderá colaborar com o outro em atividades de compreensão oral, por exemplo.

E, por último, a zona proximal de desenvolvimento como zona de negociação, percebida nas discussões de sala de aula sobre o papel do cego na sociedade, os preconceitos que o marginalizam do convívio social pleno, que não permitem a inclusão social e escolar.

Concluo esta seção, enfatizando a importância do conceito de ZPD para o ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, e apontando para a relevância dos mesmos para a reflexão e mudança do meu ensinar e da forma que passei a olhar para o processo de aprendizagem de meus alunos. Os conceitos teóricos, segundo Davydov (1988 apud Engeström, 1997), promovem a formação de funções metacognitivas de alto nível, como reflexão, análise e planejamento. E foi, realmente, a partir do acesso a esses conceitos, que o refletir sobre a sala de aula e sobre o processo de ensino-aprendizagem pôde propiciar transformações no meu ensinar, fazendo com que a minha sala de aula passasse a ser um espaço de negociação.

O quadro abaixo resume as diversas interpretações da zona proximal de desenvolvimento, organizando as definições e os teóricos, além de indicar como este conceito foi considerado nesta tese.

Quadro 2 – Interpretações de ZPD

ZONA PROXIMAL DE DESENVOLVIMENTO		
Andaime	Cultural	Social
Vygotsky	Vygotsky	Engeström
Distância entre o que o indivíduo faz sozinho e o que será capaz de fazer com o suporte de um par mais capaz.	A distância entre o conhecimento científico fornecido pela escola e o conhecimento cotidiano do aluno, afirmando que a junção destes dois conhecimentos produz o conhecimento verdadeiro.	A distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser coletivamente gerada.
Wood	Hedeegard	Putney et al
Progresso do aprendiz, entendimento da tarefa e também no quanto ele necessita ou não da ajuda para prosseguir na execução da mesma.	A ligação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos é vista como o ponto crucial do trabalho na ZPD e é chamado, por ela, de movimento duplo do ensinar e aprender, um movimento do concreto para o abstrato.	Oportunidades de aprendizagem. Aprendizagem como construção social, o conhecimento é construído, reconstruído e transformado, com base na sócio-história de cada indivíduo.
Engeström e Cole	Schneuwly	Lave e Wenger
Distribuição cognitiva ou como o sistema de ensino se estende.	A distância entre o conhecimento científico e o cotidiano e associa essa zona a uma zona de tensão e conflito, entre estes dois tipos de conhecimento.	Comunidades de prática, levando em consideração a natureza conflituosa da prática social, na relação dos novatos com os mais experientes.
Daniels	Lee	Russell
A colocação de andaime se concentra mais na distribuição entre pessoas do que no uso de artefatos, implica em simplificar o papel do aprendiz e não da tarefa.	O “signifying”, gênero oral de comunicação usado pela comunidade africana nos Estados Unidos, serviu como um suporte na interpretação de textos literários.	Os sistemas de atividades são dinâmicos e apresentam constantemente oportunidades de aprendizagem e transformação.
ZPD nesta tese		
	Como o conhecimento espontâneo é trabalhado em sala de aula, servindo de base para o conhecimento científico.	ZPD como zona de conflito e negociação, promovendo oportunidades de aprendizagem. ZPD no sistema de atividade como espaço para movimento e transformação.
	Ajuda daquele que enxerga na interpretação da linguagem gestual e recursos visuais. Ajuda daquele que tem baixa visão e ajuda do que sabe braile.	

Depois de ter discutido os conceitos relevantes para o entendimento dos sistemas de atividade, tais como: constituição do sujeito, instrumentos de mediação semiótica, sentido e significado, cultura e contexto, limitações e possibilidades nos sistemas e zona proximal de desenvolvimento, passo para a última seção da primeira parte da fundamentação teórica,

referente à discussão sobre a teoria da atividade, abordando as contradições e conflitos no sistema de atividades.

1.1.9. Contradições e conflitos no sistema de atividade

Contradições e conflitos são inevitáveis dentro dos sistemas de atividade. Eles são como molas propulsoras de movimento e transformação. Desta forma, considero importante discutir, nesta seção, a definição de conflito, para em seguida olhar, mais detidamente, para ele, dentro do sistema de atividade.

A palavra conflito é derivada do Latin, “confligere”, que significa bater ou lutar, degladiar com o outro, dando margem a duas definições. A primeira afirma que conflito é uma briga, uma batalha que se estende entre duas forças opostas, o que inclui crenças e idéias, podendo resultar em um atrito físico. A segunda definição afirma que isto também pode acontecer psicologicamente, como uma tortura, ansiedade, incompatibilidade entre os desejos dentro da própria pessoa. Desta forma, a palavra tem uma natureza material e psicológica, o conflito pode ser tanto externo como interno. Há, portanto, um dualismo na concepção da palavra e o conceito é, inevitavelmente, produto da atividade humana.

A teoria sobre conflito sofreu a influência das visões mecanicista e organicista de mundo, ou seja de como os indivíduos são controlados ou manipulados pela sociedade, em um movimento de fora para dentro; ou são orientados nas suas ações por eles mesmos, em um movimento de dentro para fora. Dahrendorf (1959, apud Sellman 2001) e Fink (1968, apud Sellman 2001) tratam o conflito como uma disputa de poder entre papéis, grupos, setores, relações e sociedades. Patchen (1970, apud Sellman 2001) identifica quatro modelos de conflito, a saber:

- modelo de negociação, com foco nas ações das duas partes que querem chegar a um acordo;
- modelo cognitivo, com foco na tentativa de uma parte influenciar a outra;
- modelo de aprendizagem, com foco na interação como processo de aprendizagem;
- modelo de processos de reação, com foco na descrição da ação em resposta à última ação.

Mesmo nos modelos acima, ainda é possível verificar a dicotomia entre o interno e o externo, entre o conceitual e o comportamental, entre o indivíduo e o grupo. Os modelos de conflito que focam somente um dos aspectos, apresentam uma visão reducionista de conflito. Desta forma, um modelo mais adequado de conflito deveria compreender tanto a relação do indivíduo como do grupo, tanto a influência das forças internas como das externas e, além

disto, o histórico do conflito e a sua resolução, abrangendo, então, a origem, o ponto de ruptura e a resolução.

A teoria da atividade, considerando o que foi discutido acima, consegue compreender e analisar o conflito, já que focaliza tanto o indivíduo como a ação coletiva, mediados por instrumentos ou artefatos culturais, e oferece uma visão de mundo dialética como uma alternativa para a dicotomia entre a visão mecanicista e a visão organicista de conflito. As atividades coletivas são culturalmente mediadas e orientadas por um objeto comum. Entretanto, como já aponte, nem todos os sujeitos envolvidos na mesma atividade compartilham o mesmo objeto, o que ocasiona, na maioria das vezes, um conflito entre o individual e o coletivo, entre o que é internalizado e o que é externalizado por cada um dos participantes. Como instrumento de análise, a teoria da atividade possibilita identificar tanto o conflito, como a fonte geradora de contradições e tensões que, possivelmente, poderão se transformar em conflitos, os quais, segundo Sellman (2001), podem ser:

- burocráticos: na organização vertical da atividade coletiva, ou seja na hierarquia que governa uma série de sistemas, como por exemplo, políticas educacionais, escola, sala de aula, família;
- de interesses: pessoas com objetos diferentes;
- sistêmicos: organização lateral da atividade coletiva, ou seja, a relação de um sistema com os sistemas vizinhos.

Engeström (1999) refere-se a quatro tipos de contradições que podem afetar um sistema de atividade. Uma contradição não é um conflito, mas uma variação ou diferença de práticas e princípios. A contradição pode causar um conflito, que seria uma discordância, um choque de opiniões e uma falta de aceitação do outro. As contradições são, assim, canais potenciais que conduzem ao conflito. Ele classifica as contradições em:

- **Contradição interna primária** dentro do sistema de atividade e a atividade que o produziu. Engeström exemplifica este tipo de contradição citando, no contexto médico, a variedade de remédios. Eles não são apenas drogas que objetivam a cura das enfermidades, mas são também “commodities” com preços, fabricadas para um mercado, anunciadas e vendidas para obter lucro. Os médicos, em geral, enfrentam este tipo de contradição no seu dia-a-dia, quando têm que optar por uma ou outra. Neste trabalho, as contradições primárias são, principalmente, causadas entre instrumentos, objeto e sujeito. Por exemplo: o professor de inglês sem poder usar o quadro para exemplificar, para tirar dúvidas e conseguir ensinar inglês para os alunos.

- **Contradição secundária** entre os elementos do sistema de atividade e algo novo. Como as atividades são sistemas abertos, a introdução de um novo elemento, como por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto, pode provocar contradições no sistema. As contradições, por conseguinte geram conflitos, os quais podem mudar a atividade. A contradição secundária no trabalho acontece quando a professora de inglês precisa utilizar outros instrumentos para suas aulas, como a necessidade de verbalizar associações de imagens, de fazer uso da soletração.
- **Contradição terciária** entre as possíveis ações que formam o objeto coletivo, principalmente entre algo que é proposto e algo que já é um padrão dominante. Novos procedimentos podem ser formalmente implementados, mas, provavelmente, haverá alguma resistência dos participantes que podem insistir nas práticas antigas. Entre o objeto: ensinar inglês para alunos cegos e o sujeito professor de inglês de alunos que enxergam, por exemplo. Também as experiências anteriores ensino e de aprendizagem que pode ter influência no sistema de atividade da sala de aula.
- **Contradição quaternária** entre o sistema de atividade e outros sistemas interligados. No trabalho este tipo de contradição pode ser percebido pela forma como um sistema interfere no outro. O que os cegos trazem do seu contexto, do sistema de atividade familiar para o sistema de atividade da sala de aula, incluindo experiências anteriores de aprendizagem em escolas regulares ou escolas especiais.

Neste trabalho, como já mencionado acima, as contradições são geradas, principalmente, devido aos sentidos que construímos sobre a sala de aula do aluno cego e com baixa visão. O que já sabemos e fazemos, os procedimentos que são parte integrante de nossa prática, passam do nível da operação, já automatizados, para o nível da ação, quando passamos a repensá-los. Isto gera uma contradição, que pode ou não levar ao conflito, dependendo de como o professor encara o novo ou teme a mudança. São causadas também pelo uso que os sujeitos fazem ou não dos instrumentos, pelas regras e pela introdução de algo novo, que pode ser tanto uma regra como um instrumento ou nova divisão de trabalho.

Em suma, as contradições são inevitáveis dentro do sistema de atividades, fazendo com que novos estágios qualitativos e formas de atividades possam emergir como solução para as contradições do estágio anterior. Isto, na realidade, é o que sempre acontece quando algo que, a princípio, é uma exceção à regra, se transforma, mais tarde, em um fenômeno universal. Desta forma, qualquer melhoria, qualquer alteração na forma de trabalhar, por exemplo, aparece primeiro como um desvio, uma exceção e, a medida que é aceita pelos

outros participantes do grupo, se transforma em uma norma. São, portanto, formas que possibilitam o desenvolvimento expansivo da atividade.

O quadro abaixo sistematiza os tipos de conflito e contradições que podem ocorrer nos sistemas de atividades e também as que podem acontecer neste trabalho.

Quadro 3 – Conflitos e contradições nos sistemas de atividade

CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NOS SISTEMAS DE ATIVIDADE			
Conflitos			
Burocráticos	De interesse	Sistêmicos	
Organização vertical do grupo	Pessoas com objetos diferentes	Organização lateral da atividade coletiva	
Conflitos nos sistemas de atividade do trabalho			
Sociedade, escola, sala de aula – a sociedade exclue o diferente e acaba empurrando para a escola a responsabilidade da inclusão. A escola, por conseguinte, passa para o professor o trabalhar eficientemente com o aluno.	Alunos e professores com objetos diferentes dentro do mesmo sistema de atividade.	A forma como um sistema interfere no outro. O que os cegos trazem do seu contexto, do sistema de atividade familiar para o sistema de atividade da sala de aula.	
Contradições			
Primárias	Secundárias	Terciárias	Quaternárias
entre aspectos do sistema de atividade	entre os elementos do sistema de atividade e algo novo	entre as possíveis ações que formam o objeto coletivo, principalmente entre algo que é proposto e algo que já é um padrão dominante	entre o sistema de atividade e outros sistemas interligados.
Contradições nos sistemas de atividade nesta tese			
entre instrumento, objeto e sujeito, por exemplo. O professor de inglês sem poder usar o quadro para exemplificar, entrando aqui regras, instrumentos, sujeito, objeto e divisão de trabalho.	entre o uso de um instrumento novo e o sujeito, como por exemplo a necessidade de verbalizar associações de imagens, soletração e o uso disto pelo sujeito professor já com suas práticas cristalizadas.	entre o objeto: ensinar inglês para alunos cegos e o sujeito professor de inglês de alunos que enxergam, por exemplo. Experiência anterior de aprendizagem e experiência anterior de ensino tendo influência no sistema de atividade da sala de aula.	Sistema de atividade familiar e sistema de atividade da sala de aula; experiências anteriores de aprendizagem em escolas regulares e escolas especiais

Finalizo a primeira parte da fundamentação teórica enfatizando a relevância da TA para este trabalho, primeiro por apontar a direção da discussão teórica e permitir investigar a historicidade de cada um dos aspectos envolvidos, como as raízes da deficiência, a inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão, a sala de aula de inglês, experiências de aprendizagem dos alunos e a experiência profissional da professora. Em segundo por possibilitar organizar a investigação, a análise e apresentação dos resultados em torno dos

sistemas de atividade, o que contribuiu para trazer uma nova perspectiva para esta tese. Passo, em seguida, para a discussão dos aspectos ligados ao sujeito cego e com baixa visão.

1.2. Conhecendo o sujeito cego e com baixa visão

A segunda parte da fundamentação teórica objetiva discutir questões pertinentes à constituição do sujeito cego, dentre elas a definição dos significados referentes à deficiência e à deficiência visual e quais serão os termos empregados neste trabalho, Vygotsky e a defectologia, aprendendo sobre a cegueira e a baixa visão, as raízes históricas da deficiência, a linguagem do preconceito e a inclusão escolar do aluno cego. O conhecimento e discussão destas questões foram determinantes e me possibilitaram entender a complexidade desse contexto, fornecendo-me instrumentos para que eu transformasse a minha prática e os sentidos construídos sobre a cegueira e a baixa visão.

1.2.1. Definindo e discutindo significados

Esta seção objetiva definir os termos que serão usados neste trabalho e as razões da escolha, uma vez que definição da terminologia, de uma certa forma, traz em si, implícita, a linha teórica adotada pelo trabalho e pelo pesquisador, o que acredito e como discuto a deficiência. Para isto, a seção divide-se em duas partes, a primeira define os significados de deficiência e a segunda as necessidades educacionais especiais, uma forma de se referir às pessoas com deficiência na área educacional e um termo ligado à escola inclusiva.

1.2.1.1 Deficiência e pessoas com deficiência

Deficiência é um termo usado para definir um defeito, uma perda ou uma dificuldade. Uma pessoa com deficiência é alguém que possui uma limitação mental, ou física que a impede, de maneira significativa, de realizar alguma atividade essencial para a vida. Assim, em outras palavras, a deficiência é uma disfunção física que afeta um ou mais dos sistemas do corpo, ou uma disfunção mental ou psicológica, impedindo a realização de atividades básicas que se referem a caminhar, ver, ouvir, falar, respirar, curvar-se, aprender ou trabalhar.

Na língua inglesa, três palavras: “impairment” (deficiência), “disability” (incapacidade) e “handicap” (desvantagem) se referem à deficiência com significados diferentes, embora complementares. A definição para “impairment” (deficiência) se refere à limitação psicológica, fisiológica ou anatômica. “Disability” (incapacidade) se refere à restrição causada pelo “impairment”, o que impede o desempenho de determinada ação e causa a limitação das oportunidades do ser humano de tomar parte na vida da comunidade,

como as outras pessoas, principalmente devido às barreiras físicas ou sociais. Por exemplo, devido à falta de livros em braile ou ampliados ou mesmo de livros falados, as pessoas cegas e com baixa visão ficam sem acesso à informação. Já a palavra “handicap” (desvantagem) tem uma conotação mais negativa, principalmente por causa da implicação histórica do termo: “to cap in hand, begging for charity” que significa o pedir esmolas, mendigar, viver da caridade. A desvantagem significa um prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho, caracterizando-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social.

Hull, em palestra¹ proferida na Universidade de Birmingham, salientou que “impairment” é quando uma parte do corpo não funciona mais e “disability” refere-se a uma limitação social. Para ele, a cegueira é a perda da visão, quando os olhos não funcionam mais, entretanto o grau de limitação social causada por esta perda pode variar. Ele comenta que uma pessoa cega não é um “disabled lover” (amante incapaz) ou um “disabled lecturer” (professor universitário incapaz) ou um “disabled friend” (amigo incapaz), mas é um “disabled driver” (motorista incapaz) ou um “disabled brain surgeon” (neuro-cirurgião incapaz).

Oliver (1996) divide as definições de deficiência em dois modelos, o social e o individual. O social, avalia a perda, o prejuízo e analisa de quem será a responsabilidade, da própria pessoa ou da sociedade, com o objetivo de dar mais poder à pessoa com deficiência. Nesse quadro, segundo Hutchinson et al (1997), é a sociedade que enfatiza e agrava a deficiência, isolando e excluindo, ou não, as pessoas com deficiência, transformando-os, ou não, em um grupo de oprimidos.

O modelo individual está ligado ao modelo médico, ou seja a deficiência é de responsabilidade do indivíduo, que é quem tem que procurar a superação do problema. A deficiência é vista como uma doença, uma tragédia pessoal e as pessoas com deficiência são vistas como vítimas desta tragédia. Assim, como pessoas doentes, elas precisam procurar tratamento a qualquer custo. Nesse modelo, fazer caridade está ligada à exploração da figura da pessoa com deficiência, como alguém que está sempre necessitando de ajuda, alguém dependente, presa a um destino cruel. Passa, assim, a mensagem de que as pessoas devem ser generosas com a deficiência, dentro de uma visão paternalista. As campanhas feitas pela televisão, em geral, se enquadram nessa visão.

Diferentemente, no modelo social, a ênfase está no poder e potencial que cada pessoa tem. Significa remover as barreiras físicas e ambientais que a sociedade criou e que acabam

¹ Palestra proferida em 07/09/2003, durante curso sobre deficiência visual, intitulada “Human Worlds – the case of blindness”.

excluindo as pessoas com deficiência do dia-a-dia da escola, do trabalho e diversão. Significa alterar as atitudes, reconhecer a importância da diferença, valorizar as experiências e dar poder e voz aos deficientes, para que eles, organizados, possam transformar a sociedade. O modelo social objetiva, então, conscientizá-los e fazê-los perceber que não é a deficiência, em si, que limita; o não poder andar, por exemplo, mas a escada que impede o acesso ao local desejado.

No Brasil, profissionais e pesquisadores da área da deficiência têm se orientado por documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS), que em Maio de 2001, apresentou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que foi aprovada em 191 países, e objetiva ser um instrumento de uso mais amplo, que permite medir a funcionalidade e a incapacidade humanas. Além disso, o uso do CIF irá permitir que se defina o que fazer para a melhoria das condições de vida das pessoas com deficiência. A CIF é uma versão atualizada da International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), que aqui no Brasil é conhecida como CIDID, Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens.

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, segundo Sasaki (1997) incluindo os do Brasil, vêm discutindo qual o termo mais adequado que gostariam de ser chamados. Chegaram à conclusão que pessoas com deficiência é um termo adequado, já que não é necessário evitar a palavra deficiência, nem camuflar a deficiência, nem aceitar a falsa idéia que todos temos algum tipo de deficiência. A deficiência, dentro do modelo social, e não dentro do modelo médico que a trata como uma doença, com uma conotação negativa, com o foco apontado sempre para o defeito.

Desta forma, neste projeto o termo deficiência será usado, assim como pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais, quando me referir à área educacional. Faço também uso de pessoas ou alunos cegos e com baixa visão, embora o termo pessoas com deficiência visual também ter sido usado.

1.2.1.2 Necessidades Educacionais Especiais

O termo, “necessidades educacionais especiais”, como já mencionado anteriormente, começou a ser usado a partir da Conferência Mundial sobre este tema, organizada pela UNESCO, em Salamanca, em Junho de 1994. As necessidades educacionais especiais podem ser identificadas, segundo os PCNs (Adaptações Curriculares), em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados, incluindo aí as crianças de rua e aquelas que trabalham;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais.

A expressão necessidade educacional especial pode ser utilizada, então, para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de sua dificuldade de aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência. O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões usadas no contexto educacional como deficientes, excepcionais, pessoas portadoras de deficiência e outros, com foco maior na impossibilidade, no defeito, ao invés de enfatizar os atributos ou condições especiais que podem interferir na aprendizagem e escolarização.

González (2002) fala sobre o processo de reconceitualização terminológica, da educação especial às necessidades educacionais especiais, enfatizando a evolução histórica, ideológica, social e educacional deste processo. As concepções sociais sobre determinados grupos marginais mudaram para termos menos pejorativos, tornando-se menos segregadores e insultantes. A progressiva democratização e a preocupação com as minorias e com a diversidade, a discussão cada maior sobre direitos humanos, têm trazido à tona a igualdade de direitos, entre eles o direito à não-discriminação por razões de sexo, opinião, raça ou características físicas e intelectuais. Assim, é importante que se utilizem nomes sem matizes depreciativos, que não incitem à segregação, também na educação.

Segundo o autor, todo aluno tem uma necessidade educacional especial, já que cada um tem características individuais que o diferenciam dos demais. Para Brennan, entretanto, (apud González, 2002), existe uma necessidade educacional especial quando o currículo tem que ser acessado de uma forma diferente e quando as condições de aprendizagem têm que ser adaptadas para que o aluno seja educado de forma adequada e eficaz. A necessidade pode ser leve ou mais severa, permanente ou algo temporário no desenvolvimento do aluno, dependendo, então das particularidades do aluno em um momento concreto e em um contexto escolar determinado.

Sabe-se que a rotulação é nociva não só para os alunos, como para o sistema educacional como um todo, entretanto alguns autores como Solity (1991 apud González 2002), Marchesi e Martín (1999 apud González 2002) criticam a nova terminologia,

“necessidades educacionais especiais”, por considerarem um termo muito vago, que remete constantemente a novos conceitos para a sua adequada compreensão, além de tentar apresentar uma imagem demasiado otimista da educação especial, como se suprimindo o termo “deficiências”, as tornasse menos graves. Eles alegam que a expressão não pode mascarar os problemas reais e nem esquecer o papel importante que os ambientes extra escolares desempenham dentro da própria realidade escolar. É preciso reconhecer o valor histórico, em como foi aberto o caminho para a inclusão escolar. O conceito precisa ser examinado, também, a partir de perspectivas teóricas e sociais e não somente a partir dos marcos de trabalho da educação especial.

Garanto (1993 apud González 2002), nesta mesma linha de contestação do termo, argumenta que seria melhor falar apenas de necessidades, já que os qualificativos educacionais e especiais acabam limitando os espaços disciplinares e de desenvolvimento. Parece haver uma dicotomia entre necessidades e necessidades especiais.

Na opinião de Corbet (1996), o significado da palavra especial pode tanto ligar-se à imagem de proteção, cuidado, carinho e ternura, como também ser uma máscara para simular a indiferença, o medo e a hostilidade que a deficiência desperta nas pessoas. A autora aponta para a necessidade de analisar o discurso e observar o quanto o preconceito é mantido na terminologia escolhida para tratar a deficiência.

A controvérsia em torno do termo aponta também para a necessidade de ouvirmos as vozes das pessoas com necessidades educacionais especiais, como já mencionado anteriormente, para que eles possam falar de suas dificuldades, de suas necessidades e seus direitos e a forma como gostariam de ser tratados. Na minha sala de aula de inglês, lugar onde há espaço para a discussão sobre a deficiência, procuro escutar a voz aflita dos alunos cegos e com baixa visão, que manifestam a sua dor pela discriminação e a dura aceitação da limitação.

Alguns consideram que a palavra cego é mais forte que deficiente visual, e que, na maioria das vezes, está associada à uma idéia negativa. Isto liga-se ao modo como as palavras cego e cegueira têm sido utilizadas, no dia-a-dia, com sentido metafórico negativo, o que será discutido em uma próxima seção. Outros apontam para o significado mais amplo de deficiente visual, que pode ser usado tanto para cegos como para pessoas com baixa visão. Acho importante poder usar o termo “alunos cegos e com baixa visão”, pois ambos têm necessidades diferentes, que precisam ser levadas em consideração na sala de aula, no caso deste projeto.

Concluo, então, esta seção, apontando para a importância de conhecer e discutir o histórico dos termos que têm sido, mais recentemente, utilizados para falar da deficiência.

Além dos termos: pessoas com deficiência, pessoas com deficiência visual e deficientes, os termos necessidades educacionais especiais e necessidades especiais serão também utilizados, não para camuflarem a deficiência, tentando ignorá-la, mas, para atingir um grupo maior de pessoas em contextos diversos.

1.2.2. Vygotsky e a Defectologia

Defectologia é o termo usado por Vygotsky para designar suas pesquisas na área da educação especial. O termo, que carrega um significado negativo: o estudo do defeito, não é encontrado nos dicionários, não é uma disciplina e nem uma especialidade. Teve sua origem na pedagogia alemã e foi introduzido na língua russa em 1912. Na tradição soviética, “defektologia” está ligada às dificuldades de aprendizagem, à psicologia da deficiência e à educação especial, e tem um significado mais amplo, referindo-se ao estudo de crianças deficientes e aos métodos para avaliá-las e educá-las. A defectologia foi o seu grande laboratório, onde as hipóteses e mesmo as leis da psicologia puderam ser levantadas, confirmadas e elaboradas.

Nos últimos 20 anos, a Educação Especial vem passando por mudanças no mundo todo e, hoje, mais do que nunca, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares tem sido enfatizada. Não deixa de ser surpreendente saber que nos anos 20 e 30, Vygotsky já discutia e defendia esta idéia, e, por causa disto, é considerado o precursor da inclusão. Sua contribuição para a Educação Especial foi extremamente significativa e suas idéias trazem um nova luz para a compreensão de importantes questões nesta área.

O interesse de Vygotsky pelas crianças com necessidades especiais e pelo seu desenvolvimento surgiu na Rússia, logo após a revolução, que deixou para trás um trágico saldo, um exército de famintos, orfãos, crianças abandonadas, negligenciadas e, muitas delas, com necessidades especiais. O governo, começou, então, a se preocupar com esta população desamparada, dando início à criação de diversas instituições para abrigá-la e ao estudo e preparação de professores.

Neste contexto, em 1924, Vygotsky conduziu o Primeiro Congresso de Educação Especial na Rússia e no depoimento de um participante é possível perceber a extensão e importância do seu trabalho:

*People didn't leave the conference in 1924 in the same way they had left previous ones. This time they were completely changed, renewed. It was because of Vygotsky's paper, which many special educators were then hearing for the first time. The paper was nothing less than a bolt from the blue, completely unexpected, and sharply altered the course of special education.*²
(Vygotskaya, 1999, pág.330)

Os escritos defectológicos de Vygotsky são de muita importância para a Educação Especial, embora de uma natureza bastante teórica e geral, pois segundo Van der Veer e Valsiner (1998), ele raramente apresentava histórias de casos para ilustrar seus pontos de vista, restringindo-se a apresentar as lições teóricas aprendidas durante o trabalho prático com as crianças deficientes. Os seus primeiros escritos nesta área concentram-se nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais e enfatizam a importância da educação social destas crianças e o potencial delas para o desenvolvimento normal.

*A disability is a kind of social dislocation brought about by a relationship of the child to his environment. And although the disability itself is a biological fact, the educator is confronted not so much by biological facts as by their social consequences. Therefore, the education of such a child comes down to straightening out these social dislocations. The goal of the teacher is to help the child live in this world, and to create compensations for his or her physical shortcoming, so that the disruption of social relationships is repaired in another way.*³

Vygotsky, 1995, pág.342)

Segundo ele (1996, in Van der Veer e Valsiner), o problema social que resulta da deficiência é mais importante que a própria deficiência. Ele cita como exemplo as crianças cegas que não percebem originalmente sua cegueira como fato psicológico, mas sim como um fato social, resultado de sua experiência social, mais especificamente da sua exclusão da sociedade.

Vygotsky afirmava que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetam antes de tudo as relações sociais das crianças, que serão tratadas de uma forma diferente das outras crianças por seus pais, parentes e colegas. Ele propunha a inclusão destas crianças em escolas comuns, “reivindicava ardorosamente que os muros das escolas especiais fossem derrubados”, para que elas pudessem conviver com crianças normais, desenvolvendo desta forma seu potencial. Segundo ele, a escola especial interrompe o contato da pessoa cega com o mundo, isolando-a em um mundo estreito, onde

² Os participantes da conferência de 1924 não saíram de lá da mesma forma que haviam saído de outras. Desta vez, eles estavam completamente mudados e renovados. Isto aconteceu devido à palestra apresentada por Vygotsky, o qual estava sendo ouvido por muitos educadores de escolas especiais, pela primeira vez. A palestra foi inesperada e alterou para sempre os rumos da educação especial.

³ A deficiência provoca uma alteração social, principalmente devido à relação da criança com o ambiente. Apesar da deficiência ser um fator biológico, o educador terá que saber lidar mais com as consequências sociais provocadas por ela. Portanto, a educação e o educador deverão ter como objetivos ajudar essa criança a viver no mundo e a criar compensações para sua deficiência, para que seja possível minimizar os danos sociais causados pela deficiência.

tudo é adaptado para o defeito, onde tudo lembra o defeito. Esse mundo não tem nada a ver com o mundo, onde o adulto cego terá que viver. Na escola especial, as habilidades sociais, que permitiriam uma melhor adaptação ao mundo social, não são desenvolvidas, reforçando a psicologia da separação.

Ele enfatiza em sua obra, segundo Moll (1996), que essas crianças precisam ser estimuladas a interagir com outras crianças, ao invés de serem educadas separadamente, quando não estariam expostas ao desenvolvimento de seu potencial e ficariam socialmente atrofiadas. A sociedade rotula as crianças deficientes como incapacitadas, deixando, muitas vezes, de perceber o potencial que pode ser aflorado e desenvolvido, principalmente, quando há a interação com pares mais experientes.

Seus escritos sobre defectologia têm até um certo tom utópico, pois ele chegou a afirmar que a educação social é chamada a realizar o milagre religioso que a humanidade sempre sonhou: que os cegos pudessem ver e os surdos ouvir. Ele não tinha dúvidas que através dela, eles poderiam, em um sentido metafórico, superar sua cegueira e surdez. Afirmava também que a compensação biológica nestes casos não seria algo que necessariamente acontece, ou seja nem todos os cegos têm audição superior. Isto pode realmente acontecer, mas como resultado de treinamentos especiais. Ele afirma que a cegueira cria uma formação peculiar da personalidade e do psiquismo, não sendo somente um defeito, mas uma *“fonte de manifestação das capacidades, uma força, por estranho que seja, semelhante a um paradoxo.”*

Vygotsky acreditava, então, que tanto o comportamento normal, como o anormal, são parte do desenvolvimento humano, definido por ele como um processo sócio-genético que acontece em decorrência das atividades que as crianças fazem com os adultos. A educação gera e conduz ao desenvolvimento, que é o resultado da aprendizagem social, através da internalização da cultura e relações sociais. Seu objetivo era entender a natureza do defeito e as formas para compensá-lo. Estas formas compensatórias são o ponto chave de qualquer sistema de reabilitação da educação especial.

Ele argumentava que a deficiência não é percebida como algo anormal até ser trazida para o contexto social. O cérebro humano, o olho, o ouvido e os membros não são somente órgãos físicos. Uma deficiência em um deles faz com que haja uma reestruturação das relações sociais e das formas de comportamento. Assim, seu interesse central era explicar o nível de compreensão da pessoa com deficiência, a ponto de acionar os seus mecanismos compensatórios, ou seja, como as crianças consideradas deficientes trabalham o seu

sentimento de inferioridade. Esse posicionamento permite afirmar que a deficiência, seja ela em que grau for, causa impacto no ambiente.

Tal impacto poderá se configurar em fonte geradora de possibilidades ou limitações. Ao observar os trabalhos de várias crianças com deficiência mental, Vygotsky (1989) percebeu que um número expressivo de atividades executadas eram interrompidas e substituídas por outras. Segundo ele, esse comportamento pode ser resultante dos baixos índices motivacionais, bem como do alto grau de ansiedade, insegurança, frente a situações novas, ou mesmo difíceis.

Essa constatação levou-o, então, a afirmar que as funções psicológicas superiores são influenciadas pelos aspectos afetivos e cognitivos. Essa relação é dinâmica e aciona os mecanismos de compensação, oferecendo possibilidades para que a intervenção ocorra. Esse processo de intervenção só é possível se houver conhecimento de como a pessoa aciona seus mecanismos compensatórios, o que poderá ajudá-la no seu processo de desenvolvimento.

A compensação cria, dessa forma, outros caminhos para o desenvolvimento. As estratégias de compensação são consideradas por Rodney (2002), como instrumentos de mediação semiótica que poderão ajudar as crianças com necessidades especiais na batalha por condições melhores de vida, de sobrevivência no mundo social. Rodney enfatiza o papel da deficiência como geradora de conflitos, que criam a zona proximal de desenvolvimento mediada pelo uso das estratégias compensatórias. Levando isso em consideração, ele sugere que os professores evitem dar tudo pronto para os alunos com necessidades especiais, evitando a postura paternalista que tenta minimizar as dificuldades para estes alunos.

Ormelezi (2000) afirma que essa idéia de compensação liga-se à cegueira com frequência. Na fisiologia, a teoria da substituição sustenta a idéia de que quando há um órgão faltante, outro terá seu funcionamento otimizado, assumindo a mesma função parcial ou totalmente. De uma certa forma, este conceito tem sido utilizado com relação à cegueira, criando idéias errôneas sobre sensibilidade auditiva no cego, por exemplo. Os cegos se utilizam de outros canais de percepção e um melhor desempenho das habilidades auditiva, tátil, olfativa ou cinestésica acontece em decorrência de empenho e treinamentos especiais.

Finalizo esta seção sobre a defectologia com as esperanças que Vygotsky tinha, já naquela época, sobre a mudança que precisava ocorrer na sociedade na sua forma de tratar e encarar a cegueira. Segundo ele, as crianças cegas deveriam ser educadas em escolas regulares que pudessem explorar todo o seu potencial, os jovens e adultos deveriam ter acesso ao mercado de trabalho, ao invés de serem sustentados por filantropia. De fato, muitas

conquistas têm sido alcançadas nesta área, entretanto ainda temos um longo caminho a percorrer até que a sociedade seja realmente inclusiva.

A seção seguinte objetiva aprofundar o conhecimento sobre a cegueira e as implicações pedagógicas dessa deficiência.

1.2.3. Aprendendo sobre a cegueira e a baixa visão

A preocupação em conhecer mais sobre a cegueira e a baixa visão e qual a relação desta deficiência com a aprendizagem, levou-me a pesquisar e a incluir no capítulo teórico informações a este respeito, as quais possibilitaram um entendimento maior sobre o sujeito cego. Acredito que isto seja, também, relevante para os leitores deste trabalho, já que o conhecimento sobre a cegueira e os seus possíveis efeitos na aprendizagem, são, aqui, considerados como o primeiro passo para uma reflexão a respeito da posição de cada um com relação à deficiência.

A cegueira total pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero”. São também chamados de cegos os indivíduos que só percebem vultos e outros que têm percepção da luz, com distinção de claro e escuro. Por baixa visão, entende-se a visão reduzida, uma condição intermediária entre a visão normal e a cegueira. As pessoas que possuem até 30% da visão normal são consideradas portadoras com baixa visão. Essas pessoas representam significativos 75% da população com deficiência visual no Brasil e têm os mesmos direitos que os cegos, de acordo com dados do VIDI, Instituto para Visão e Desenvolvimento. Educacionalmente, delimita-se como cego aquele que com baixa visão, necessita de instrução em braile, e com baixa visão, aquele que lê tipos impressos ampliados com ou sem o auxílio de potentes recursos ópticos.

Muitas das síndromes que resultam em perda visual são geneticamente determinadas e podem ser passadas para a criança por um dos pais, que muitas vezes nem sabem que são transmissores de algum tipo de anomalia. Em algumas sociedades, é comum o casamento entre consangüíneos, o que aumenta a possibilidade do aparecimento de algum problema visual. Outra causa freqüente é a rubéola, que ataca o feto, levando-o à cegueira. Crianças que nascem prematuras, com menos de 1300 gramas, devido ao nível de oxigênio muito alto para mantê-las vivas, têm a chamada retinopatia dos prematuros, que causa a cegueira. Além disto, outras causas como traumas, tumores e infecções também podem causar a cegueira ou perda visual significativa. Importante ainda destacar a retinose pigmentar, uma síndrome,

geneticamente transmitida, que ataca a retina e faz com que a pessoa vá perdendo a visão gradativamente.

Conforme já definido acima, a cegueira é a ausência de visão. O olho é considerado como um órgão social que liga o indivíduo ao ambiente. Por isto, a cegueira pode ter sim um impacto na fase inicial da vida da criança, quando ela começa a estabelecer contato com os objetos e a organizar suas experiências. Swalon (1976) documenta várias pesquisas piagetianas que assinalam atrasos no desenvolvimento de crianças cegas. Por outro lado, autores como Rowland (1984) e Gottesman (1976), citados por Masini (1997), evidenciam que os dados de desenvolvimento e aprendizagem podem ser alterados e se transformam frente às condições educacionais e frente às experiências de aprendizagem a que estas crianças estarão expostas.

A cegueira e a baixa visão podem, também, interferir no desenvolvimento da linguagem já que a criança cega não conta com o auxílio da imagem que se junta ao estímulo auditivo para completar o entendimento. Isto porque as pessoas cegas e com baixa visão possuem imagens mentais construídas a partir de um sistema perceptivo organizado de modo diferente daqueles que enxergam, ou seja, para elas a visão não constitui um sentido dominante, mas sim complementar. O conhecimento do mundo externo se dá, principalmente pelos sentidos tátil-cinestésico e auditivo.

Entretanto, devido às dificuldades que as pessoas têm, em geral, de se relacionarem com aqueles que são diferentes, são oferecidas condições educacionais pouco motivadoras e informações insuficientes sobre o mundo que rodeia esses alunos. Desta forma, o atraso no desenvolvimento da criança cega e com baixa visão bem como suas dificuldades podem, então, ocorrer pelo empobrecimento dos aspectos perceptuais e representacionais. Isto enfatiza a importância de se buscar o referencial do aluno cego e oferecer-lhe dados e objetos que partam do seu contexto de vida. Isto liga-se ao já discutido anteriormente sobre limitações e possibilidades nos sistemas de atividade, o que provoca um trabalho tanto na ZML (zona de movimento livre) como na ZAP (zona de ação proposta). A impossibilidade de fazer uso de um ou outro instrumento pode causar um impedimento, mas pode também causar um movimento na busca por outras possibilidades.

A falta de percepção do próprio ambiente, segundo Mason & McCall (1997), faz com que as crianças cegas raramente iniciem diálogos, preferindo esperar pela iniciativa da outra pessoa. Desde muito cedo, as crianças cegas aprendem a distinguir vozes, mas há dificuldades, pois uma conversa, muitas vezes é mediada ou iniciada devido à presença de um objeto ou instrumento que o cego não pode ver, o que, dessa forma, dificulta sua participação

plena. No caso da aprendizagem de língua estrangeira, esses alunos poderão, então, encontrar dificuldades em criar um sistema de significação em virtude da falta de observação direta de ações, objetos, do movimento do corpo, das expressões fisionômicas e gestuais, que tanto auxiliam a compreensão.

Essas são questões importantes de se destacar pela implicação pedagógica desse estudo, principalmente para a formação de professores. Ao ter conhecimento da importância da linguagem para os alunos cegos e com baixa visão, cabe ao professor propiciar comunicação clara, dando voz ao aluno e enfatizando a correção da linguagem e da expressão oral, passando a fazer uso de outros instrumentos que possam abrir caminhos para o entendimento, como a exploração dos sons e da intonação, por exemplo.

Embora a cegueira possa dificultar a ligação física com a realidade, conforme discutido acima, Rodney (2002) argumenta que ela não fecha a janela do indivíduo para o mundo, criando, então, um caminho alternativo para a interação no mundo social. O objetivo da educação, desta forma, deveria ser corrigir rotas que foram desviadas e abrir outros caminhos para reformular e reatar as relações sociais.

Além do conhecimento sobre a cegueira e as implicações pedagógicas da deficiência, faz-se necessário conhecer também as raízes históricas da deficiência, o que será abordado na seção seguinte.

1.2.4. Investigando o passado

A deficiência vem sendo estudada nas universidades, como tema de diversas pesquisas e trabalhos acadêmicos, principalmente na Europa e Estados Unidos. Muitos são os pesquisadores que abordam os aspectos físicos, sociais, econômicos, éticos e políticos da deficiência. Entretanto, segundo Longmore (2003), ainda existem problemas na forma como o tópico vem sendo abordado, chegando-se a conclusões intelectuais, socioculturais e éticas sobre as pessoas com deficiência, sem o exame mais de perto da ignorância, medo e preconceito que influenciam profundamente o pensamento e as ações humanas. Por outro lado, ainda há aqueles que discutem a deficiência com foco na dificuldade, no defeito e nas possíveis soluções ou tratamentos para minimizar seus efeitos, evidenciando o lado terapêutico, deixando de explorar, muitas vezes, o devastador efeito social, dentre eles a exclusão social, política e escolar.

A possibilidade de investigar o passado, de saber como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas ao longo dos tempos, como as barreiras e preconceitos foram criados e onde estão as raízes mais profundas do preconceito e da discriminação, que ainda hoje têm

conseqüências nefastas, principalmente no processo de inclusão social e escolar, foi determinante para esta tese. Permitiu-me entender de onde vêm os sentidos que atribuímos ao processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão. Além disto, contribuiu para o entendimento da posição do sujeito cego nos sistemas de atividade investigados nesta tese.

Ao investigar o passado, buscando as raízes históricas da deficiência, historiadores e pesquisadores precisam, também, levar em consideração as experiências e os conhecimentos das pessoas com deficiência, para poderem conhecer o outro lado da história, evitando perpetuar as barreiras e estigmas que buscam investigar.

A forma como a deficiência é percebida, conceitualizada e entendida, diverge e, muitas vezes, é conflituosa. Assim, a história da deficiência precisa e deve ser uma história compartilhada, sem fronteiras ou barreiras, vista e analisada por ambos os lados, para que possamos conhecer como as barreiras foram criadas, por quem, de que forma foram ou não superadas, o impacto emocional gerado por elas, e até que ponto o passado modela as ações e paradigmas do presente. O conhecimento sobre o passado, sem dúvida, poderá ajudar a entender o presente de forma a construir um futuro diferente, mais justo.

Idéias preconceituosas sobre a deficiência são comuns desde a Antigüidade, quando as pessoas com deficiência não eram consideradas como seres humanos, sendo muitas vezes, mortas. A organização sócio-política caracterizava-se pela existência de dois agrupamentos sociais distintos: a nobreza, constituída por aqueles que detinham o poder social, político e econômico, e o populacho, formado pelas pessoas economicamente dependentes dos nobres, o povo que trabalhava e produzia o que seria consumido pelos nobres. Na Grécia, por exemplo, as crianças com algum tipo de deficiência eram abandonadas nas colinas, para que ali permanecessem até a morte. Na China, crianças e adultos eram jogados em rios. Na África, os pais de crianças deficientes, com receio de serem marginalizados pela sociedade, as mantinham escondidas dentro de casa ou as abandonavam para que morressem.

Na Idade Média, a organização sócio-política se alterou, devido ao fortalecimento da Igreja Católica. Desta forma, juntou-se à nobreza e ao populacho, o clero, com grande poder social, político e econômico. As pessoas doentes ou com alguma deficiência não podiam mais ser mortas, pois eram consideradas como criaturas de Deus. Continuavam, entretanto, a ser abandonadas à própria sorte, dependendo da caridade e boa vontade alheias para sobreviver. Alguns eram aproveitados para distrair os nobres, como bobos da corte. Neste período, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo os deficientes

considerados como demoníacos ou merecedores da vingança celeste ou, conforme aponta Pessotti (1984), como “expiadores das culpas alheias ou aplacadores da cólera divina”.

No século XIII, começaram a surgir as primeiras instituições para abrigar deficientes mentais. Devido ao abuso de poder do Clero, manifestações de insatisfação e dissidências se tornaram comuns, o que causou um endurecimento na atuação da Igreja. Iniciou-se, assim, um dos períodos mais negros da história da humanidade, em que as pessoas eram perseguidas e exterminadas por serem consideradas hereges ou endemoniadas. Este foi um período extremamente ameaçador para as pessoas com deficiência. Com a Reforma Protestante, entretanto, era esperado que esta situação se alterasse, o que não aconteceu. Os deficientes foram mais do que nunca perseguidos e mantidos encarcerados, por serem considerados diabólicos.

Após a Revolução Burguesa, no século XVI, que derrubou a monarquia e o clero de seu lugar de destaque e, com o advento do capitalismo e a formação dos Estados modernos, a deficiência passou a ser considerada como um processo natural e começou a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina. No século XVIII, segundo Longmore (2003), a deficiência passou a ser vista dentro de um modelo médico, sendo, então, definida como uma insuficiência biológica sujeita a tratamento, que se não curasse, poderia ao menos corrigir algumas conseqüências funcionais, permitindo que estes indivíduos tivessem algum tipo de aceitação na sociedade.

Também Foucault (1965), no seu livro sobre a história da loucura, relata que do século XIV ao século XVII, a exclusão de pessoas deficientes e a sua eliminação eram práticas constantes, pois valores éticos, morais e o modelo médico estavam fortemente enraizados. Retirá-los do convívio social, seja enviando-os em embarcações marinhas para lugares distantes, seja fechando-os em celas e calabouços, asilos e hospitais, era prática dominante, constituindo-se em um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pelas mesmas razões que a devassidão e a libertinagem.

Conventos, asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos eram os lugares de confinamento, verdadeiras prisões, onde ficavam as pessoas portadoras de deficiência, fosse ela física, mental ou sensorial. Mesmo com a evolução da Medicina e de outras áreas do conhecimento, este paradigma se manteve inalterado por 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em alguns países, incluindo o Brasil. As pessoas com deficiência eram retiradas de suas famílias e de suas comunidades para viverem completamente segregadas. Os lugares de confinamento contribuíam para que estas pessoas se sentissem ainda mais incapazes e mais diferentes.

O final do século XIX e início do século XX, segundo Longmore (2003), ainda são marcados por medidas extremas e ostracismo social. As pessoas com deficiência ainda eram mantidas em casa, longe da vista dos outros, nos quatinhos de fundos, pelas famílias que sentiam um misto de vergonha e embaraço pela sua presença. O tratamento médico de reabilitação era duro e punitivo, uma vez que eram considerados como criaturas com falhas físicas e psíquicas. Causa perplexidade saber que eram feitas experiências dolorosas nos surdos, fraturando-lhes o crânio, logo atrás da orelha, com martelo, para perfurar o tímpano, causando um sofrimento insuportável, sem nenhum efeito curativo. Havia ainda uma absoluta separação entre as pessoas com deficiência e o resto da humanidade. O grupo dos excluídos era composto por loucos, epiléticos, retardados, mendigos, criminosos, cegos, surdos e aleijados.

As atitudes sociais, ainda segundo Longmore (2003), começaram a mudar com a primeira guerra mundial. Nos Estados Unidos, o presidente Roosevelt tornou-se deficiente físico, depois de contrair pólio, e sua carreira foi um “turning point” na história da deficiência americana. Como a sociedade estigmatizava aqueles que usavam cadeiras de roda ou aparelhos ortopédicos, ele tinha de demonstrar que não precisava nem de um, nem de outro, e proibiu que fossem divulgadas fotos dele nestas condições. Em todas as fotos, ele aparecia sentado em cadeiras normais, e quando estava em pé, usava bengala e não muletas. Além disto, ele escondia o aparelho ortopédico usado nas pernas, pintando-o de preto e usando meias pretas. Ele precisava mostrar-se capaz, contrariando as expectativas do povo sobre os deficientes físicos, estigmatizados como dependentes e incapazes.

Essa necessidade constante de mostrar-se forte e poderoso aumentou o seu isolamento e solidão, impedindo-o de encarar seus próprios sentimentos sobre a deficiência. Por outro lado, sua imagem transformou-se em um novo modelo para a deficiência, que passou a ser melhor aceita, desde que a pessoa com deficiência se aproximasse, tanto quanto possível, da normalidade. Este fato, todavia, não deixou de ser negativo, impondo um fardo ainda mais pesado para estas pessoas, na tentativa de lutar contra a deficiência para aproximar-se, cada vez mais, da normalidade.

Grandes conquistas têm sido alcançadas até agora, mas a batalha por direitos, melhor acessibilidade, escola para todos e oportunidades de trabalho continua. Na Europa e nos Estados Unidos, principalmente, o processo de inclusão social e escolar já se encontra em uma fase mais adiantada, já foram vencidas inúmeras batalhas, entretanto, segundo Longmore (2003), a sociedade ainda continua a excluir e a restringir a participação social das pessoas com deficiência. A história demonstra que as raízes desse preconceito e rejeição são

profundas, enfatizando a necessidade de aprofundamento também sobre leis, ideologias e políticas referentes à deficiência, para que haja uma conscientização, cada vez maior, dos grupos minoritários e da sociedade, para que a voz da deficiência possa ser ouvida.

Ninguém contesta que a diferença da pessoa com deficiência deva ser aceita pela sociedade e que esta deve dar a ela todos os meios para que supere as suas dificuldades. Entretanto o que podemos perceber é que os sentidos que atribuímos à sala de aula do cego, são formados pela própria cultura e história e, na maioria das vezes, negativos, podendo aumentar o processo de exclusão que vivem estes alunos, inibindo a ação do professor, uma aproximação e a construção de uma nova forma de olhar para a deficiência, mais positiva e otimista, com foco no potencial e não na incapacidade. Os professores necessitam, então, de investigar o que pensam sobre a cegueira e a baixa visão, refletir sobre os sentidos atribuídos e como foram formados, procurando, com isto, construir um outro universo escolar, onde cegos e outros alunos que tenham necessidades educacionais especiais possam ter o seu direito à educação respeitado. A seção seguinte passa a discutir a posição do sujeito cego na história.

1.2.5. Investigando a posição do sujeito cego na história

Desde a antiguidade, a cegueira vem sendo considerada como algo de difícil compreensão. As pessoas cegas, segundo Lorimer (2000), e conforme já discuti anteriormente, foram sempre consideradas como incapazes e dependentes, maltratadas e negligenciadas, sendo que algumas civilizações chegavam mesmo a eliminá-las. Somente há 200 anos atrás é que a sociedade começou a perceber que as pessoas cegas e com baixa visão poderiam ser educadas e poderiam viver independentemente. Discuto, a seguir, a cegueira desde a antiguidade.

Na China, a cegueira era comum entre os moradores do deserto. A música era uma alternativa para se ganhar a vida e para isto, os cegos precisavam exercitar o ouvido e a memória. Os japoneses, desde os tempos mais remotos, desenvolveram uma atitude mais positiva com relação às necessidades das pessoas cegas, enfatizando a independência e a auto-ajuda. Além da música, poesia e religião, o trabalho com massagem foi encorajado. Muitos cegos se transformaram em contadores de história e historiadores, gravando na memória os anais do império, os feitos dos grandes homens e das famílias tradicionais, sendo encarregados de contar isto para outras pessoas, perpetuando, assim, a tradição.

O Egito era conhecido na antiguidade como o país dos cegos, tal a incidência da cegueira, devido ao clima quente e à poeira. Referências à cegueira e às doenças nos olhos

foram encontradas em papiro e os médicos que cuidavam dos olhos se tornaram famosos na região mediterrânea. Na Grécia, algumas pessoas cegas eram veneradas como profetas, porque o desenvolvimento dos outros sentidos era considerado como miraculoso. Em Roma, alguns cegos se tornaram pessoas letradas, advogados, músicos e poetas. Cícero, por exemplo, orador e escritor romano, aprendeu Filosofia e Geometria com um tutor cego chamado Diodotus. Entretanto, a grande maioria vivia na mais completa penúria, recebendo alimentos e roupas como esmola. Os meninos se tornavam escravos e as meninas, prostitutas.

No Reino Unido, as primeiras referências às pessoas cegas datam do século XII, e mencionam um refúgio para homens cegos, perto de Londres, aberto por William Elsing. Os cegos eram geralmente mendigos que viviam da caridade alheia. Na Idade Média, mais atenção foi dada às pessoas pobres e deficientes, principalmente devido à lei - “The Poor Law Act”, lavrada em 1601, que mencionava, explicitamente, os pobres, os incapazes e os cegos, prevendo abrigo e suporte para estas pessoas. Desta data em diante e por mais uns duzentos anos, os cegos viveram em suas casas ou em instituições, os chamados “asylums”, contando com algum suporte dos governantes.

Na Bíblia, a cegueira é sinônimo de escuridão, de pecado. Deus é luz, é claridade. O pecado é a escuridão, a ausência de Deus. Segundo Hull (2000), a Bíblia foi escrita por pessoas que enxergam e os textos bíblicos traduzem imagens negativas da cegueira e da deficiência. A cegueira é símbolo da ignorância, de pecado e falta de fé. Além disto é considerada como um castigo enviado por Deus. A cura do cegos, na Bíblia, está sempre ligada à remissão dos pecados, à confissão dos pecados. De uma certa forma, conforme comentado por Barasch (2001), a Bíblia reflete o pensamento cultural da antiguidade em relação à cegueira, tendo grande influência sobre artistas e escritores da época e também colaborando para manter o círculo vicioso do preconceito.

Em suma, a história, as lendas, a literatura e a própria Bíblia contribuíram para perpetuar as idéias negativas, os mitos sobre o efeito da falta da visão na vida das pessoas. A falta de conhecimento e entendimento sobre o tema, segundo Hutchinson et al (1997), acaba resultando em uma limitação das oportunidades que são oferecidas às pessoas cegas e com baixa visão. A cegueira e a baixa visão não deveriam ser barreiras para uma participação maior na sociedade e na escola. Estas barreiras são, na grande maioria, construídas pela própria sociedade, sendo traduzidas na linguagem utilizada para descrever as pessoas com deficiência e pela cultura da normalidade, que discuto a seguir.

1.2.6. A linguagem do preconceito e os significados da cegueira

Além da influência dos fatores históricos, já mencionados anteriormente, a forma como a mídia usa os significados da deficiência e mostra a figura do cego e das pessoas com deficiência, infiltra-se na vida das pessoas, contribuindo para a construção dos sentidos negativos e a manutenção do estigma, criando um círculo vicioso.

Com o objetivo de investigar os significados e referências à cegueira, Hull (2001) fez uma busca em um conceituado jornal britânico, *The Guardian*, cuja linha editorial se preocupa com justiça social e educação. Hull coletou 750 usos da palavra, classificando-os quanto ao significado literal e metafórico. O que mais chamou a sua atenção foi o uso metafórico, carregado de um significado extremamente negativo, que relacionava a cegueira à ignorância, à indiferença, à falta de sensibilidade, à falta de inteligência crítica e à violência. Os poucos usos metafóricos que não foram negativos se referiam ao amor e à justiça.

Hull comenta que mesmo sendo a cultura britânica tão preocupada com o uso discriminatório das palavras, evitando aquelas que possam traduzir preconceito, o mesmo cuidado não foi verificado com relação à cegueira. As imagens negativas, não somente na língua inglesa, vão se infiltrando na vida, atitudes e linguagem, colaborando para manter o estigma e a discriminação com relação à deficiência. Os discursos carregam e perpetuam essa posição negativa, vetando ao cego e às pessoas com outras deficiências o direito à participação plena na sociedade.

Também no cinema e na televisão, a figura do deficiente está, geralmente, ligada à alguma figura monstruosa em filmes de suspense ou terror, ao humor grotesco, à amargura e desesperança em dramas. A deficiência é, assim, retratada com um teor melodramático e, segundo Longmore (2003), nos filmes de terror e suspense, onde fazem o papel de monstros, o texto que está implícito traduz o medo e a aversão pelas pessoas com deficiência, sendo que estes personagens, geralmente, aparecem com alguma deformidade física e, nas caracterizações de criminosos, uma deformidade da alma. Estas imagens refletem o que Goffman (1988) descreve como a essência do estigma: a pessoa que é estigmatizada é considerada, de alguma forma, como desumana e exemplifica o efeito multiplicador e devastador do preconceito.

Nesse caso, os vilões com deficiência destilam o seu ódio e o rancor pelo seu destino cruel, e despejam sua ira naqueles que escaparam desta sina, numa retaliação à normalidade. O exposto acima reflete e reforça três preconceitos muito comuns, já anteriormente apontados: a deficiência como uma punição para o mal; as pessoas com deficiência são amargas devido ao seu destino; as pessoas com deficiência sentem inveja das pessoas normais

e querem destruí-las. A história, entretanto, revela uma realidade diferente em que as pessoas é que foram, durante muito tempo e, de uma certa forma, até hoje, os algozes das pessoas com deficiência.

Além do vilão e do monstro, as pessoas com deficiência também começaram a aparecer na televisão e no cinema, principalmente nos anos 70 e 80, como pessoas desajustadas, que não se conformam com a deficiência imposta devido a algum acidente ou à guerra. A culpa de seus males está sempre neles próprios e não no ambiente restritivo da sociedade e na atitude preconceituosa das pessoas. Estes dramas ignoram ou distorcem as possibilidades de reabilitação e uso da moderna tecnologia assistiva, apresentando a morte como uma das únicas soluções possíveis para tanto sofrimento.

Ultimamente, a televisão, jornais e revistas, têm mostrado pessoas com deficiência que “superaram” sua deficiência, tornando-se profissionais bem sucedidos ou pessoas ativas em busca de seus objetivos pessoais e profissionais. Estas histórias são a antítese dos criminosos, dos monstros e das pessoas desajustadas mostradas nos filmes, mas ainda assim, traduzem uma visão distorcida da deficiência, considerando-a como um problema emocional, de aceitação pessoal. O sucesso ou fracasso de uma pessoa com deficiência estaria ligado muito mais a fatores individuais, como coragem, determinação e equilíbrio emocional, deixando de levar em consideração o estigma, a discriminação, a limitação e falta de oportunidades impostos pela sociedade.

As questões discutidas até aqui, as quais incluem o conhecimento sobre a cegueira, as raízes históricas da deficiência e a linguagem do preconceito darão embasamento para entender os sentidos que eu professora e pesquisadora atribuía e atribuo à cegueira, para entender a constituição do sujeito cego e com baixa visão e para analisar os sistemas de atividade, nos quais participam, dentre eles a sala de aula. Além disso, permitiram que eu pudesse entender melhor as possíveis barreiras para a inclusão escolar e social. Faz-se necessário, ainda, examinar os conceitos sobre inclusão e escola inclusiva, o que será feito a seguir.

1.2.7. Afinal, o que é inclusão e escola inclusiva

Neste trabalho, a discussão sobre a inclusão escolar e escola inclusiva dará maiores insumos para a discussão dos dados, pois mesmo trabalhando em uma situação de exclusão, ou seja, dando aulas para um grupo só de alunos cegos e com baixa visão, os dados coletados com os alunos e, também, com os professores, apontam para a necessidade de preparação para a escola inclusiva, conhecendo em primeiro lugar, o histórico e os princípios que sustentam

esta nova tendência na área social e educacional. Os alunos apontam para a discriminação, a falta de material adequado, a necessidade de maior atenção por parte dos professores e colegas. Os professores demonstram desconhecimento e até um certo medo de lidar com algo novo, trabalhar com alguém que é diferente e que tem necessidades diferentes. Assim, precisamos saber o que é inclusão e escola inclusiva, onde estamos neste processo, quais as nossas conquistas, o que estamos fazendo de positivo e negativo. Precisamos reconhecer as barreiras e as dificuldades e, como diz Goffman, precisamos conhecer o inimigo para podermos, então, ter mais armas para a batalha. Parte dessas armas já foram conseguidas com o levantamento das raízes históricas do preconceito. A discussão abaixo propõe-se a fornecer as restantes.

A escola inclusiva, ou a escola para todos, pode ser definida como aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares e proporciona a eles oportunidades educacionais adequadas que são desafiadoras, porém ajustadas às necessidades e habilidades de cada um. Desta forma, os alunos com necessidades educacionais especiais têm a oportunidade de se preparar para a vida na comunidade e os professores melhoram suas habilidades profissionais. Os alunos aprendem uns com os outros, aprendem a ser colaborativos e se preparam para ser mais atuantes na sociedade. Para que isto realmente seja uma realidade, é necessário examinarmos as possíveis barreiras para a viabilização dessa escola. A primeira delas é o preconceito.

A exclusão tem início na infância, na forma como as crianças são educadas, no modo de encarar a deficiência. O preconceito se manifesta de maneira sutil. Ele está presente nos jornais, nos meios de comunicação em geral, no discurso dos próprios familiares de pessoas com deficiências. É importante que as crianças sejam educadas, que os alunos sejam formados, que a opinião pública seja mobilizada para preocupar-se com a busca do bem-estar amplo das pessoas deficientes.

Segundo Werneck (1997) ninguém é “bonzinho” na sociedade inclusiva. Pelo contrário, somos apenas cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Na sociedade inclusiva não há lugar para atitudes como “abrir espaço para o deficiente” ou “aceitá-lo”, num gesto de solidariedade, e depois bater no peito ou mesmo ir dormir com a sensação de ter sido muito “bonzinho”.

Um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão social e escolar. Até recentemente, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais eram segregados ou confinados em escolas ou salas especiais, separados dos demais alunos. Em muitos casos, a

escola especial era a própria moradia, afastando a criança e o adolescente do convívio familiar e da sociedade, aprofundando, ainda mais, o preconceito e a segregação.

A inclusão social é um processo que envolve tanto a pessoa com deficiência como a sociedade. Ela difere da integração por não considerar que a pessoa com deficiência tenha que ser o mais normal possível. Este novo paradigma prevê intervenções decisivas tanto no processo de desenvolvimento do sujeito, como no processo de reajuste da realidade social. A inclusão na área educacional proporciona, acima de tudo, para todos, alunos e professores, com ou sem necessidades educacionais especiais, a oportunidade de conviver na diversidade e de administrar as diferenças nas relações interpessoais, aspectos fundamentais da democracia e cidadania. Entretanto, como afirma Sacristán (2001), em seu livro: “A Educação Obrigatória”, a história da educação para todos teve e tem que enfrentar resistência por parte daqueles com concepções discriminatórias sobre as possibilidades de aprendizagem de alguns grupos humanos, como crianças de classes populares, pessoas com dificuldades, pessoas de grupos sociais dominados.

Isto posto, não é possível confundir integração com inclusão. Werneck (1997) e Mantoan (1997) explicam que a noção de integração tem sido compreendida de diversas maneiras. Uma delas, ligada à educação denomina-se “mainstreaming” ou corrente principal, um fluxo que vai carregando todo tipo de aluno com ou sem necessidade específica. Este processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, favorecendo as oportunidades do aluno transitar no sistema educacional, da classe regular ao ensino especial. Entretanto essa integração muitas vezes é parcial, porque a cascata prevê alguns serviços segregados, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência.

O grande marco da escola inclusiva foi o encontro realizado em Salamanca, Espanha, em 1994, “Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade”, com o patrocínio da UNESCO e do Governo Espanhol, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, a qual foi adotada por mais de 300 participantes, representando 92 países e 25 organizações internacionais presentes. Tal documento determina a transformação das instituições educacionais em “Escolas para Todos”, que têm como princípio orientador a inclusão de todo aluno, em seu contexto educacional e comunitário. Trata-se do mais completo texto sobre inclusão na educação, em cujos parágrafos fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, deficientes ou não, que tenham necessidades educacionais especiais, em caráter temporário, intermitente ou permanente.

A metáfora da inclusão, segundo Mantoan (1997) é o caleidoscópio, pequeno instrumento que só funciona quando tem todos os pedaços e, com eles, forma figuras complexas que nunca se repetem. Este instrumento traduz o que é uma escola para todos: um espaço dinâmico, que se constrói na diversidade de seus elementos – pedrinhas de todas as cores, formas e tamanhos. O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. Desta mesma forma, as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor quando inseridas em um ambiente onde possa interagir com outras crianças.

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se prepara para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Esta preparação envolve tanto a parte física da escola, com a construção de rampas para os alunos que se locomovem em cadeiras de rodas, com o fornecimento de material adequado para os alunos cegos e com baixa visão e outras medidas necessárias para o atendimento desses alunos, como também a preparação dos professores e a alteração do currículo.

Na escola inclusiva há uma mudança no papel do professor. Ele se torna mais próximo dos alunos, sendo capaz então de perceber suas necessidades com mais clareza. O olhar do professor deve estar constantemente voltado para o aluno que vai sinalizando como aprende, o que precisa, o que pode ser melhor. É necessário que este professor tenha uma preparação especial para que, realmente, possa se engajar no projeto da escola inclusiva, através de cursos, grupos de estudo, enfim um trabalho colaborativo para que possa desenvolver novas alternativas no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho. A inclusão, segundo Daniels (2000), é um processo constante que precisa ser continuamente revisto, ajustado, transformado e melhorado.

Dessa forma, o professor precisa assegurar, que o aluno que tem necessidades educacionais especiais, seja respeitado e valorizado como aluno e como cidadão. Stainckback (1996) argumenta que todo professor educador, comprometido com a filosofia da inclusão:

- está mais interessado naquilo que o aluno deseja aprender do que nos rótulos sobre ele;
- respeita o potencial de cada aluno;
- adota uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades;
- acredita que todos alunos conseguem desenvolver habilidades básicas;
- acredita nos alunos e na sua capacidade de aprender;
- conhece os recursos necessários para o suporte ao aluno;
- utiliza as experiências de vida do aluno como fator motivador;

- é bom ouvinte para que os alunos possam falar sobre sua realidade;
- é sensível o bastante para aprender com seus alunos;
- é sensível o bastante para investigar junto aos alunos como eles aprendem melhor.

Conforme observado, a segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Sem desafios, fica mais difícil evoluir. Evoluir, segundo Werneck (1997), é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes. Incluir é abandonar estereótipos, idéias pré-concebidas sobre os indivíduos com deficiência, achando que eles são incapazes de aprender, de realizar as tarefas corriqueiras do dia-a-dia. Quando o processo de inclusão na escola é bem conduzido, as pesquisas mostram que os benefícios são para todos, toda a comunidade ganha.

Monteiro (1997) também ressalta os benefícios da escola inclusiva, dizendo ser possível verificar a relatividade das diferenças individuais e descobrir que todos têm dificuldades e, ao mesmo tempo, qualidades, o que dá o direito à igualdade e à diferença. Assim, os educadores precisam priorizar a resolução e não o problema; a qualidade de vida e não a facilidade da segregação; as diferenças e não a homogeneidade; a atenção às necessidades individuais e não a simplificação da educação.

A “onda inclusiva” tem gerado inúmeras discussões em torno do tema, traduzindo a real preocupação da sociedade, dos governantes e educadores com a situação dos alunos que têm necessidades educacionais especiais; entretanto há ainda uma carência de propostas concretas com relação à inclusão, propostas que possam, realmente, viabilizar a inclusão efetiva desses alunos, propostas que consigam diminuir o sentimento de frustração que toma conta dos professores, que se deparam com alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas. O presente trabalho pretende ser base para a formulação de um plano de formação de professores para a escola inclusiva. Daí a importância de conhecer as raízes históricas do processo, para poder conhecer as barreiras que vêm contribuindo para o fracasso e para a criação da exclusão dentro da inclusão.

1.2.8. A inclusão escolar do aluno cego e com baixa visão

Esta seção discute o histórico da inclusão do aluno cego e com baixa visão em escolas regulares, enfatizando o processo migratório das escolas especiais para as escolas regulares.

A primeira escola para crianças cegas foi fundada, no século XVII, em Paris, por Valentin Haüy. Valentin começou ensinando um aluno cego, usando papel mais grosso e letras em relevo, tornando possível a alfabetização através do tato. Esta experiência foi tão

bem sucedida, que dois anos mais tarde ele abriu a escola, com o objetivo de prepará-los para algum eventual trabalho. Durante a Revolução Francesa, a escola de Haüy ficou temporariamente desativada e ele continuou seu trabalho em Berlim e na Rússia, onde ajudou a abrir novas escolas para os cegos.

No Reino Unido, a primeira escola para cegos foi aberta em Liverpool, em 1791, sendo seguida por outras escolas em Edinburgo, Bristol e Londres. As escolas britânicas funcionavam com o trabalho de voluntários ou de religiosos e eram sempre ligadas às instituições onde eles moravam, os “asylums”.

No Brasil, a primeira escola foi o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. As instituições foram, aos poucos, assumindo a natureza de asilos, verdadeiros depósitos de pessoas inválidas. No século XX, a partir da década de 20, houve uma expansão das instituições de Educação Especial, de caráter assistencialista. A questão, ainda hoje controversa, sobre estudar em escolas regulares ou escolas especiais já se apresentava desde o século XIX. Muitos cegos começaram a estudar em escolas regulares por não terem acesso fácil às escolas especiais. Esta situação se alterou mais tarde, havendo uma ênfase maior nas instituições e escolas só para cegos, onde eles seriam melhor atendidos, tanto em referência aos professores, como quanto ao recebimento de material adequado. No começo do século XX, os internatos para os cegos eram a norma e, na Europa, foi aberta a primeira escola para formar professores para cegos: The College of Teachers of the Blind (CBT) que se manteve como o principal instituição nesta área até 1950.

Nos anos 70, com o movimento a favor da integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a educação para as pessoas cegas e com baixa visão teve também que ser repensada, chegando-se à conclusão, na época, após observarem experiências de integração bem sucedidas, principalmente na Europa, que os cegos seriam capazes de acompanhar o currículo em escolas regulares, desde que tivessem o suporte necessário.

O sucesso dos alunos cegos e com baixa visão, nas escolas regulares, depende não somente do suporte adequado e eficiente, mas também da personalidade e força de vontade do aluno, da sua família e dos professores. Há, entretanto, preocupação com a dificuldade de se incluir no currículo, aulas de mobilidade e alfabetização em braile, o que deveria ficar a cargo de um professor especialista, segundo Mason & McCall (1997).

Faz-se necessário abrir um parêntese, aqui, para explicar os recursos que têm sido utilizados no suporte às escolas regulares que recebem alunos cegos e com baixa visão. No Brasil, a rede pública conta com o CAP (Centro de Apoio Pedagógico) que objetiva garantir

aos alunos cegos e com baixa visão acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional. Para tanto, dispõem de equipamentos e recursos tecnológicos para a produção de livros e textos em braile, ampliados e sonoros, para distribuição aos alunos e conta com professores especializados, que sabem braile para preparar os materiais necessários. Entretanto, o número destas unidades é pequeno e não consegue atender à demanda, o que causa um atraso no rendimento escolar dos alunos cegos e com baixa visão. Outro recurso disponível é o kit pedagógico que é distribuído pelo MEC para alunos cegos da educação básica, sendo composto por: reglete de mesa, sorobã, punção, bengala, guia para assinatura, papel braile e mochila.

Bruno (2002), em sua pesquisa sobre a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, em Campo Grande e em São Luiz, constatou que ainda existem muitas dificuldades para os alunos seguirem em frente em seu processo de aprendizagem, principalmente devido à falta de recursos ópticos para baixa visão, à falta de adaptação curricular e à falta de material em braile; fatos estes que contribuem para a evasão escolar e baixo percentual de alunos que completam seus estudos. É necessário que as escolas se preparem melhor para receber esses alunos e, além disto, é preciso haver uma conscientização dos políticos para que ações efetivas, para minimizar os problemas expostos acima, sejam implementadas. Bruno ressalta, também, a necessidade da formação de professores, da troca constante de informações e experiências entre professores, pais e alunos, o que contribuiria para a reorganização da escola.

Daniels (1992) desenvolveu um trabalho nessa linha, com os professores de Sevilha, preparando-os para trabalhar com as necessidades educacionais especiais. Os grupos de apoio de professores (Teacher Support Teams) são organizações de professores que vão trabalhar juntos, em uma base sistemática e constante, para servir como um conselho para ajudar os professores que estejam enfrentando qualquer tipo de problema. A ênfase aqui é para os professores que têm, em seus grupos, alunos com necessidades educacionais especiais, que, no geral, não encontram suporte e atenção para suas dúvidas e angústia. Os grupos de apoio compreendem a troca de experiências entre colegas, o suporte aos alunos, o envolvimento do grupo com as necessidades educacionais especiais e o trabalho com reflexão. Objetivam complementar as estruturas já existentes de suporte a professores, acabar com a cultura do individualismo, sendo também uma forma de intervenção que pode alterar o contexto sócio-cultural da escola.

Outro aspecto relevante é a necessidade de pais e professores estarem atentos às ajudas específicas que os alunos cegos e com baixa visão necessitam para se movimentar, iniciar ou

concluir ações, incentivando-os a verbalizar a necessidade ou não de apoio. Devem fazer com que:

- a visão residual dos alunos com baixa visão seja trabalhada;
- os outros sentidos sejam desenvolvidos;
- a formação de conceitos seja ajudada através do desenvolvimento da linguagem, da associação de nomes a pessoas e fatos, de objetos à sua textura e forma;
- o espaço onde se movimentam seja conhecido e adaptado às suas necessidades;
- a percepção da constituição psicológica do outro seja percebida como importante, sem privilegiar somente a aparência física.

Ainscow (1999), em seus trabalhos sobre a educação inclusiva, defende a idéia de se usar recursos simples, que geralmente estão disponíveis em todas as escolas, tais como os exemplos que os próprios alunos trazem de sua realidade, os questionamentos, que ainda são poucos explorados. Dentro de cada sala de aula, os alunos representam uma fonte rica de experiências, inspiração e desafio, que, se utilizada, pode trazer energia e motivação para as tarefas. Ele também questiona até que ponto as práticas, que já existem, acabam criando barreiras para a aprendizagem. Aos professores, precisa ser dada a oportunidade de desenvolver uma atitude de reflexão em relação ao trabalho que desenvolvem, para que possam explorar novas possibilidades de superar as barreiras existentes. Ele acha que as diferenças precisam ser encaradas muito mais como oportunidades para a aprendizagem do que problemas para serem resolvidos.

Rodney (2002) completa o discutido por Ainscow, afirmando que o objetivo da educação inclusiva não deve ser somente diminuir o impacto das dificuldades, enfatizando o potencial de cada aluno. O objetivo maior deve ser prevenir e trabalhar com as dificuldades psicológicas e sociais causadas pelo isolamento, solidão, culpa e melancolia, provocados pela exclusão social.

Concluo este capítulo, sintetizando o que foi discutido acima sobre a relevância da escola inclusiva. O crescimento, a implementação e a consolidação da escola inclusiva envolvem, portanto, o uso de práticas já existentes como ponto de partida, o olhar as diferenças como oportunidades de aprendizagem, o uso efetivo dos recursos já existentes, para dar suporte à aprendizagem e a criação de condições que encorajem o assumir alguns riscos. A grande questão é: será que estamos realmente dispostos a assumir estes riscos e a tentar transformar a prática?

A discussão sobre a inclusão do aluno cego e com baixa visão encerra a segunda parte da fundamentação teórica, que objetivou conhecer o sujeito cego. Início, a seguir, a terceira

parte que trata do outro sujeito que compartilha os sistemas de atividade investigados neste trabalho, que é o professor de inglês.

1.3. O sujeito professor de inglês

Esta seção objetiva discutir a posição do outro sujeito participante do sistema de atividade da sala de aula, o professor de inglês, abordando para isto, os sentidos que ele atribui ao ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão, uma retrospectiva das teorias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, até chegar na sala de aula, como um espaço de formação de alunos críticos.

1.3.1. Sentidos construídos

Os professores, em geral, trazem para a sala de aula do aluno cego e com baixa visão, sentidos atribuídos à deficiência, que dão suporte às suas escolhas e ações, como o ensinar e aprender nessa sala de aula. As pessoas constroem hipóteses e sentidos sobre as coisas do mundo, partindo de suas próprias experiências e usam estas hipóteses para prever e antecipar futuros acontecimentos. Bruner (1987), refletindo sobre esta questão, concluiu que a vida dele, como um estudioso da mente, ensinou-lhe uma importante lição: a mente não está nunca livre de julgamentos ou idéias pré-concebidas. Não existe o “olhar inocente”. Existem sim hipóteses, versões e alguns cenários esperados, que estão ligados ao contexto, às experiências anteriores do sujeito, ao conhecimento construído previamente.

Conforme já discutido anteriormente, a construção dos sentidos se faz na relação com o outro, nas interações que ocorrem ao longo da história de cada um. Os sujeitos vão refazendo seus percursos, vão construindo e reconstruindo os sentidos sobre as coisas do mundo, a partir dos muitos contatos que estabelecem ao longo de suas vidas, e essas interações interferem, também, na constituição da subjetividade de cada um. Os sentidos construídos não somente representam a forma como cada um vê a realidade, mas também podem impor limites, construir barreiras, que as pessoas, muitas vezes, não percebem. Assim, eles podem tanto criar novas possibilidades de ação, como, também, impedir ou restringir a ação.

Muitos são os fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de agir dos professores quanto ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais e também os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. Dessa forma, os sentidos que os professores, em geral, atribuem ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão ligam-se às experiências

que tiveram ou não com a deficiência, e também à forma como a sociedade considera esta questão e trata as pessoas com deficiência, sendo, então, cultural e historicamente construídos e são, muitas vezes, confundidos com estigmas ou preconceitos.

Os preconceitos e estigmas podem ser considerados como tipos de sentidos, mais rígidos, que se formam a partir de rótulos. O estigma é imputado a determinados indivíduos ou grupos sociais por outros indivíduos ou grupos. A matriz do estigma sempre é o preconceito. Estigmatizado é aquele que sofre preconceito social e é marcado para que todos possam identificá-lo como sendo um outro - um que não é igual a todos. Goffman (1988) explica o estigma como uma relação especialmente criada entre um atributo e um estereótipo, ou seja, entre imagens e rótulos criados e consolidados dentro de padrões sociais específicos. Assim o estigma representa um atributo depreciativo, dentro de uma categorização estabelecida pela sociedade, que ao estigmatizar alguns, confirma a “normalidade” de outros.

Nas nossas relações sociais, segundo Hamonet (1990), há uma tendência de se “classificar” ou mesmo “estigmatizar” as pessoas de acordo com uma escala de valores, resultante da nossa educação e das nossas referências culturais e, principalmente, do lugar que ocupamos nesta escala social. Os critérios dessa “classificação” são variados: a qualidade da expressão, o modo de olhar, a maneira de comer, a forma de andar, a forma de vestir. Qualquer manifestação percebida como diferente das nossas normas é freqüentemente transformada num “estigma”. O fato de uma pessoa ser estigmatizada tem algumas conseqüências como uma generalização daquilo que é considerado como imperfeição: o falar alto com os cegos como se eles fossem surdos ou como se tivessem dificuldade de entendimento, por exemplo. Contam-se mentiras para os analfabetos, porque supõe-se que sejam ingênuos. Surpreendem-se com a inteligência dos esquizofrênicos, porque são considerados dementes.

Como já vem sendo apontado, as pessoas com deficiência têm enfrentado muitas injustiças sociais em diferentes sociedades ao longo da história. A luta para superar as barreiras e vencer estas injustiças já está instalada, apesar de todos os impedimentos sociais e culturais. O ponto de partida desta luta, segundo Macha (2001), foi localizar o inimigo, o estigma. Para a autora, o estigma é composto por uma série de sentidos negativos e espelham a cultura e a sociedade, sendo socialmente construídos. O estigma tem sido perpetuado pelo modelo individual ou modelo médico, o qual considera a deficiência como uma doença e as pessoas com deficiência como incapazes de controlar suas vidas e de viver independentemente, conforme já mencionado anteriormente. O modelo social, por outro lado, desafia o estigma que está como que colado às pessoas com deficiência. Dentro deste modelo,

a deficiência é considerada como uma desvantagem sim, uma restrição das atividades causada, principalmente, pela organização social que exclui essas pessoas de uma participação mais plena na sociedade.

Tudo isto está diretamente ligado ao significado da própria deficiência, ou seja, os cegos não seriam capazes de aprender como os alunos que enxergam. O sentimento de dó, pena por aquele que não tem a visão como sentido dominante é muito comum. Isto interfere na interação com o cego, que é considerado como alguém incapaz. Daí a necessidade, em primeiro lugar, de se conhecer quais são os sentidos ligados à cegueira e à ação dos cegos, como aprendizes em sala de aula ou na sociedade, entender as raízes de sua construção, para poder, então, transformá-los, evitando assim, que sejam transformados em barreiras para o processo de inclusão social e escolar.

Depois de discutir como são construídos os sentidos sobre ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão, faz-se necessário conhecer como o professor de inglês constrói a sua prática, o que faço a seguir.

1.3.2. Conhecendo a sala de aula de inglês

Esta seção discutirá, em primeiro lugar, o profissional professor de inglês, traçando um rápido panorama da sala de aula de inglês, dos últimos anos, e as influências que vem sofrendo dos diversos métodos e abordagens, e algumas considerações sobre a formação desse profissional. Em segundo lugar, discutirá a importância da língua estrangeira para a formação do aluno crítico.

Os professores fazem parte de um grupo profissional particularmente sensível ao efeito de modismos (Nóvoa, 1995) e, uma vez em sala de aula, as teorias e os métodos pedagógicos são transformados em procedimentos, juntando-se às experiências e práticas de cada um. A sala de aula de inglês vem sendo, então, palco de inúmeras tendências e teorias de aprendizagem que interferem no ensinar do professor e mesclam-se com os sentidos construídos sobre o que é ensinar e aprender.

Do áudio-lingual à abordagem comunicativa, os professores de inglês trazem impressas em sua prática, muitas das características de um ou outro método ou abordagem em voga no cenário do ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos últimos anos. Do áudio-lingual e áudio-visual ficaram os drills, o foco na repetição, o uso dos recursos visuais, o professor como o detentor do saber e os alunos como recipientes vazios para serem preenchidos com o saber.

A abordagem comunicativa, por sua vez, trouxe muitas mudanças para a sala de aula de inglês, com foco na comunicação, sendo que tanto alunos como professores tiveram seus papéis alterados. O professor passou a ser um facilitador, aquele que promove a interação e a exposição maior do aluno à língua estrangeira, e o aluno começou a ter um papel mais ativo, participando de interações e simulações para o uso da língua em situações de comunicação.

O ensino de língua estrangeira, segundo Leffa (2001), tem sido historicamente marcado por dicotomias, que abrem e fecham ciclos, como por exemplo, língua falada versus língua escrita, forma versus função, léxico versus sintaxe, dedução versus indução, individualizado versus socializado. De fato, as teorias de aprendizagem e as visões sobre a língua entram e saem da sua sala de aula, sem que o professor, na maioria das vezes, se dê conta da dimensão e da significação de cada uma e como elas se ligam ao seu ensinar.

Magalhães (2002) discute essa questão, afirmando que, muitas vezes, a teoria é enfatizada como verdade absoluta, sendo dissociada da prática, não preparando, dessa forma, o professor para a complexidade do contexto escolar. Este contexto, segundo ela, é marcado pela heterogeneidade, principalmente devido aos sentidos que são construídos sobre ensinar e aprender e a compreensão sobre os papéis a serem assumidos por professores e alunos, trazidos à cena por coordenadores, diretores, professores, pais e alunos. A falta de ligação entre os conceitos teóricos e o conhecimento prático na sala de aula, conforme apontado por Magalhães e outros formadores de professores (Pérez Gómez, 1992 e Kinchloe, 1993) acaba transformando o professor em um mero aplicador de técnicas, as quais passam a ser reproduzidas em qualquer contexto, deixando-o sem instrumentos que possibilitem o refletir sobre a sua prática, o refletir sobre a ação e na ação.

Magalhães aponta, então, para a necessidade da formação do professor de língua estrangeira como um profissional reflexivo, para que ele possa estabelecer a relação entre teoria e prática, entre pesquisa e ensino, tornando-se ele mesmo um pesquisador da sala de aula e um profissional que conhece as teorias de aprendizagem, o contexto onde atua e as necessidades de seus alunos. Para que essas transformações ocorram, ainda segundo Magalhães, o professor de inglês precisa compreender a sua prática como prática política, ligada a princípios sociais e culturais e que possa contribuir para a transformação da sociedade.

Pesquisas desenvolvidas em sala de aula de língua estrangeira como as de Liberali (1994), Cristóvão (1996), Castro (1994) e Faustioni (1994), apud Magalhães (2002), comprovam o discutido acima e revelam que grande parte dos professores, embora proficientes na língua e com propósitos claros sobre o que e como ensinar, não tinham a

dimensão do papel da linguagem e dos interesses a que serve, sendo mais um aplicador de técnicas, cuja ação se restringe, quase sempre, ao livro didático.

Também Celani (2001) discute a formação do professor de inglês e afirma que a profissão de ensinar línguas tem sido “invadida” por todos os lados, chegando-se ao absurdo de vê-la exercida por qualquer um que tenha conhecimento da língua, sem nenhuma formação. Ela enfatiza a necessidade de formação desse profissional como um educador, que precisa ter compromisso com seu aluno e com a sociedade, procurando informar-se sobre a cultura da língua que ensina, sobre o mundo e sobre a cultura de seus alunos, trazendo também para a sala de aula, a cultura da mídia e da tecnologia. Esse profissional precisa fazer ligações da língua estrangeira com outras disciplinas, e com o universo que ele e seu aluno fazem parte e, para isto, precisa estar em um processo de formação e desenvolvimento permanentes que lhe permitam a postura transdisciplinar. Celani concorda com Magalhães, ao discutir que o professor de inglês precisa ser um profissional reflexivo e crítico, pois ensinar não é uma atividade neutra.

Dentro dessa perspectiva, a língua estrangeira é muito mais do que simplesmente uma disciplina, é uma forma do indivíduo se colocar no mundo, de ter sua voz ouvida. A sala de aula se transforma em um espaço para a formação de cidadãos críticos, permitindo que o aluno compreenda o mundo em que vive para poder nele interferir.

Além disso, aprender uma língua estrangeira, segundo Vygotsky (1934/1998), “*eleva o nível de desenvolvimento da língua materna da criança. Aumenta a consciência das formas lingüísticas, da abstração dos fenômenos da linguagem. Ela desenvolve uma capacidade mais voluntária, mais consciente de usar as palavras como ferramentas do pensamento e como um meio de exprimir idéias.*” (pág. 137)

Esta mesma discussão é retomada nos PCNs para Língua Estrangeira (1999). Os autores desse documento enfatizam que a aprendizagem de uma língua estrangeira aumenta o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre a língua materna, possibilitando o envolvimento nos processos de construção de significado nessa língua. Para que este processo de construção de significado seja possível, o aluno precisará utilizar, então, três tipos de conhecimento:

- Conhecimento sistêmico, que envolve o conhecimento lexical, morfológico, sintático e fonológico da língua.
- Conhecimento de mundo, que se refere ao conhecimento que as pessoas já têm sobre as coisas do mundo, variando de um aluno para o outro, conforme o contexto sócio-

histórico onde cada um está inserido. A falta deste conhecimento pode comprometer a comunicação, dificultando o entendimento.

- Conhecimento da organização textual, que se refere às rotinas interacionais que organizam a informação em textos orais e escritos, que podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos, descritivos e argumentativos.

O aluno tem, então, a oportunidade de agir na sociedade através da palavra, construindo o mundo social a sua volta. Isto é ainda mais relevante para os alunos cegos e com baixa visão, pois oferece a eles a oportunidade de refletirem como ser cidadãos participantes que têm direitos e deveres, preparando-os também para disputar vagas no mercado de trabalho, que tanto enfatiza a aprendizagem da língua inglesa.

Nessa mesma linha, Moita Lopes (2002) define a sala de aula de línguas como um espaço onde se aprende língua para construir significados por meio da leitura, compreensão oral, fala e produção escrita, e um lugar onde, além do desenvolvimento cognitivo e conhecimento cultural, são também construídas identidades e sentidos, principalmente, na interação de uns com os outros através do discurso. Alunos e professor aprendem a construir esses significados e sentidos para poder, então, agir no mundo social, através do discurso. Entretanto, na sala de aula de língua estrangeira, isto passa como que despercebido, ou seja, a função social da língua estrangeira deixa de ser explorada. Esse espaço ainda tem sido mal utilizado e pouco explorado, sem, realmente, ligar aquilo que se trata em sala de aula com o mundo exterior. Isso se acentua com a velocidade da informação no mundo atual, fazendo com que os conhecimentos que são relevantes para a prática pedagógica não consigam motivar os alunos.

Referindo-se à prática pedagógica, Lompscher (1999) concorda com o discutido acima, e acrescenta que, além de ter seu ponto de partida nas experiências, interesses, questionamentos e necessidades dos alunos, a prática pedagógica deveria propiciar conflitos cognitivos e reflexão sobre como ser bem sucedido no processo de aprendizagem. Não deveria, portanto, ser orientada apenas para o conteúdo a ser ensinado, mas sim para o aluno, o sujeito da atividade e o que ele precisa para conseguir realizar a tarefa proposta. Ele sugere, então, as estratégias de aprendizagem que podem e devem ser trabalhadas e enfatizadas, não como algo fixo e que pode ser utilizado por qualquer aluno em qualquer situação de aprendizagem, mas como algo que depende dos objetivos e conteúdo da instrução, preferências e habilidade do professor, do nível dos aprendizes e do que precisam para completar a tarefa e do contexto escolar.

No quadro sociocultural, e mais especificamente na perspectiva da TA, as estratégias de aprendizagem são consideradas como instrumentos de mediação semiótica, que podem ser utilizados para que o aprendiz consiga fazer as tarefas propostas e alcançar os objetivos de aprendizagem (Davydov, 1999 e Leontiev, 1978), ligando-se a fatores motivacionais, emocionais, cognitivos e metacognitivos.

Nesse trabalho, a sala de aula de inglês é considerada como um sistema de atividade que pode sofrer a influência de outros contextos, tais como as experiências anteriores de aprendizagem dos alunos, o conhecimento e contato com os aspectos culturais da língua, os objetivos e aspirações do aluno e a relevância ou não do estudo da língua para ele. Desta forma, a teoria fornece insumos à professora, os quais permitirão uma análise mais ampla das ações que acontecem na sala de aula, levando em consideração não somente o aluno e o material, mas o contexto social, suas experiências de vida e de aprendizagem, a comunidade onde ele vive, as regras dessa comunidade e a divisão de trabalho, permitindo uma reflexão e transformação de sua prática, principalmente, a prática que enfoca a língua apenas como um conteúdo a ser transmitido. Confesso que a exposição à teoria promoveu, realmente, uma transformação no meu ensinar, fazendo com que a minha sala de aula passasse a ser um espaço para a formação do aluno crítico, o que discuto a seguir.

1.3.3. Sala de aula como espaço para a formação do aluno crítico

Nesta seção, discuto a sala de aula como espaço para a formação de alunos críticos, que possam interferir positivamente na sociedade, sendo a língua considerada como uma força libertadora, tanto em termos culturais, como profissionais, como dizia Freire (1996).

Na abordagem sociocultural de ensino-aprendizagem alteram-se os papéis do professor, do aluno e do conteúdo. Há uma preocupação em trazer para a sala de aula o conhecimento de mundo e o conhecimento cotidiano dos alunos, ouvir e levar em consideração o que já sabem e o que pensam sobre os temas e assuntos a serem explorados, ligando-os àqueles que estão previstos dentro do conteúdo programático.

A sala de aula transforma-se, então, em um espaço de negociação e de construção colaborativa. O conhecimento torna-se significativo na medida que é possível ligá-lo ao contexto e a aspectos socioculturais. O professor não é mais um transmissor do saber, o professor é parte integrante do grupo, servindo como mediador entre o conhecimento cotidiano e o científico, fornecendo instrumentos para que os alunos consigam superar suas dificuldades e consigam se movimentar no processo de aprendizagem. A visão anterior de educação como transmissão de conhecimento cede espaço para a aprendizagem como uma

produção colaborativa, em que aprendizes ativos compartilham múltiplas fontes de informação, incluindo seus conhecimentos prévios.

Nessa mesma perspectiva, Wells (2000) também defende a idéia de aprendizagem como um processo construtivo e colaborativo. Faz, entretanto, uma crítica à forma tradicional como a aprendizagem vem sendo trabalhada nas escolas, principalmente, devido ao currículo extenso que precisa ser cumprido, aos testes que exigem do aluno a memorização dos conteúdos e à falta de suporte pedagógico das escolas, em geral, para os seus professores. As escolas, segundo ele, ainda enfatizam a transmissão do conhecimento e habilidades, através da “entrega” que precisam fazer do conteúdo programático de um currículo desenhado, independentemente das necessidades e aspirações dos alunos, impedindo a aprendizagem, ao invés de possibilitá-la. Além disto, por considerar a aprendizagem como um resultado do ensino e como um processo de transmissão de conhecimentos, elas acabam criando “risk-avoiding students”, ou seja, alunos que evitam se expor ao inesperado, ao não previsível, e que são bem sucedidos, pois obedecem regras e se encaixam no modelo de bom aluno.

A educação, conforme comentada acima, constitui um sistema de atividade, que deixa de promover alguma mudança na sociedade, pelos problemas apontados. As mudanças acontecem nos sistemas de atividade, salas de aula, escolas e sociedade, quando os participantes percebem-se como agentes transformadores, podendo, então, transformar os sistemas dos quais participam. Para isso, a sala de aula precisa ser um espaço de colaboração, de investigação e de formação de alunos críticos, havendo, então, a necessidade de reformular o currículo, para que ele possa conter uma seleção de conteúdo negociada e atividades que desafiem os alunos e que sejam, acima de tudo, significativas. Em síntese, conforme discutido por Wells, a sala de aula deve:

- ser uma comunidade colaborativa, onde os participantes compartilhem objetivos comuns, sendo a colaboração determinante para se alcançar estes objetivos;
- ter atividades significativas que possam envolver o aluno como um todo e não apenas habilidades isoladas;
- ter atividades que consigam motivar alunos diferentes, que trazem para este contexto suas histórias e experiências;
- ter um currículo, que seja um meio e não um fim, para realizar atividades que tenham significação pessoal e social.

Engeström (1997) completa as idéias discutidas por Wells, afirmando que a aprendizagem escolar fica como que inerte, isolada do que é feito fora dela, na vida real. Para ele, qualquer teoria de aprendizagem deveria ser capaz de responder às seguintes perguntas:

- Quem são os sujeitos da aprendizagem?
- Por que eles aprendem?
- O que faz com que eles se esforcem para aprender?
- O que e como eles aprendem?
- Qual é o conteúdo aprendido e os resultados apresentados?
- Quais as ações envolvidas no processo de aprendizagem?

A preocupação com o transcender a sala de aula, para que o aluno seja capaz de interferir positivamente na construção de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa e que saiba lidar com a diversidade, abandonando paradigmas de exclusão, encaixa-se, portanto, dentro do quadro sociocultural de ensino-aprendizagem, o qual pressupõe um diálogo constante entre os participantes da interação, fazendo com que a sala de aula seja um espaço colaborativo e de formação de sujeitos críticos.

Concluo a seção, enfatizando que a minha sala de aula transformou-se nesse espaço, onde os alunos, através da língua, aprendem a se colocar, a repensar o seu papel, a ter voz para reivindicar seus direitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Aqui, discutimos o que eles podem fazer para mudar a idéia preconceituosa que as pessoas, em geral, têm sobre a deficiência. Aqui, eles aprendem que podem e devem ter uma postura ativa e não a postura de “*coitadinhos*”, e percebem como é importante saber usar a própria voz para conquistar seus direitos e seu lugar na sociedade, como cidadãos. Discuto, a seguir, a sala de aula como espaço para a construção da cidadania.

1.3.4. Sala de aula e cidadania

O termo “cidadania” vem sendo muito utilizado, ultimamente, nos mais diversos contextos. Ele aparece no discurso dos políticos, nos meios de comunicação, em propagandas e faixas, nas escolas, na sociedade com um todo. O que significa, realmente, ser cidadão, qual a definição do termo “cidadania”? Para alguns é o direito de votar, para outros é ter direitos e deveres, é respeitar o próximo, é respeitar leis, pagar impostos, contribuir com campanhas de solidariedade. Mas, até que ponto o conceito se distancia de nossas ações, do nosso dia-a-dia de professor, da rotina da sala de aula?

A educação para a cidadania compreende, dessa forma, três aspectos que devem permear o currículo:

- responsabilidade social e moral: valores morais, respeito às leis e regras, respeito mútuo, justiça, colaboração e honestidade;

- envolvimento com a comunidade: como participar mais ativamente na comunidade através de campanhas, trabalho voluntário;
- formação política: não somente o conhecimento sobre política, mas foco na resolução de conflitos, na preparação para o mundo do trabalho, no saber argumentar, no saber escutar o outro.

Considerando os aspectos acima mencionados, é possível, então, definir cidadania como um processo em construção e não como algo acabado, pronto e engessado que se aplica em todos os contextos. A formação cidadã, segundo Gentili (2001), não se limita à mera transmissão pedagógica do que são direitos e deveres. A formação cidadã supõe a possibilidade de criar espaços educativos, nos quais os alunos sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir, de compreender criticamente os valores, as normas e os direitos morais existentes.

A formação cidadã envolve, então, um processo de construção de uma capacidade de questionamento e de reflexão, que poderá tornar os alunos em “protagonistas ativos na construção da própria moralidade”. Educar para a cidadania implica em vivenciar, na sala de aula e fora dela, uma forma de interagir não-violenta, democrática e respeitosa. Implica em abrir espaços em cada disciplina para que a voz do outro seja ouvida e levada em consideração, implica em respeitar o outro, em discutir o preconceito, em aceitar a diferença.

No quadro educacional brasileiro, ainda bastante insatisfatório, esta visão de ensino-aprendizagem, com foco na formação do aluno cidadão, tem muito a colaborar. Temos um longo caminho a percorrer. Diversos são os problemas enfrentados nesta área como: baixa renda, pobreza, desigualdades regionais, concentração de renda, exclusão social e baixo desempenho. Os dados apresentados, segundo os PCNs (1998), evidenciam os desafios a serem enfrentados pelo Poder Público, pela sociedade, família e escola. É necessário diminuir a evasão escolar, a exclusão social; é necessário desenvolver políticas de valorização de professores, melhorando salários e condições de trabalho, formando e informando esses profissionais para que eles possam colaborar nas tentativas de reverter este quadro.

Mas, de que forma podemos trazer isto tudo para dentro da nossa sala de aula de inglês? De que forma é possível trabalhar o conhecimento sistêmico, ou seja, tudo aquilo que diz respeito à língua em si, o conteúdo programático e, ao mesmo tempo, trabalhar cidadania com o objetivo de formar alunos cidadãos e alunos críticos? Difícil? Muito! Mas a possibilidade de refletirmos sobre estes aspectos, já abre um caminho para um possível trabalho. O sentir-se incomodado com estas questões, sem saber o que fazer e como começar, é o primeiro passo. Outra possibilidade de viabilização da proposta acima é o uso da discussão em sala de aula,

como instrumento de mediação semiótica para a formação do aluno cidadão e crítico. A seção abaixo explora este tema.

1.3.5. Discussão e formação crítica

Nesta seção, defino a discussão como forma de ensinar e de desenvolver o pensamento crítico, e as perguntas como instrumentos de mediação semiótica na formação do aluno crítico, com base em Brookfield, Freire e Giroux. Freire (1970), afirma que as perguntas são importantes na formação da consciência crítica e do conhecimento verdadeiro. Para ele, o mundo pode e precisa ser mais justo, mais bonito e mais democrático e a educação é o caminho para a libertação. Ela pode resgatar a condição humana, atuando contra os efeitos da opressão, contribuindo para a humanização.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, ele argumenta que vale a pena lutar pela democracia, que a educação crítica é um elemento básico para a mudança social e que a ideologia política é inseparável de nossa compreensão do mundo, do poder e da vida moral que aspiramos ter. A sua grande inspiração, nesta obra, foi a elaboração de uma teoria de mudança social e compromisso, para que os cidadãos pudessem se tornar sujeitos da história e agentes críticos de seu próprio destino.

Nessa mesma linha, Brookfield (1987) comenta que, para os alunos desenvolverem o pensamento crítico, é necessário, em primeiro lugar, que a sala de aula seja um espaço, onde eles se sintam livres para colocar-se, para expressar suas idéias e pontos de vista. Cada aluno traz para a sala de aula as suas experiências e suas histórias, que são socialmente construídas e que passam a fazer parte da sala de aula, assim como o material didático. O professor precisa, então, encorajar os alunos a falar de suas experiências que demonstram como foram constituídos, como pensam e agem. Entretanto, essas experiências precisam ser problematizadas para que possam ser instrumentos de aprendizagem, para que haja um movimento na ZPD da atividade.

A discussão em sala de aula é, então, uma forma de viabilizar o processo de desenvolvimento do pensamento crítico, revelando a diversidade de opiniões sobre assuntos complexos e permitindo que o conhecimento cotidiano seja parte integrante da sala de aula. A discussão é, dessa forma, um processo democrático, no qual todos podem participar e se expressar, o que envolve regras de participação que incluem o aprender a ouvir, tomar o turno, argumentar e contra-argumentar, respeitar a opinião do outro, entre outras. Assim, a sala de aula pode ser um lugar onde os alunos e professores aprendem a se colocar, a discutir idéias. Assim, quando os alunos percebem que suas opiniões tem valor e são levadas em

consideração, não há como prever as diferentes perspectivas que podem aparecer em sala de aula. Para que isso aconteça, Giroux (1997) enfatiza que é necessário que:

- o professor esteja **consciente** de seu papel, fazendo perguntas para dar prosseguimento ao assunto, parafraseando quando a opinião não está clara e fazendo a ligação de uma idéia com a outra;
- o professor e os alunos prestem **atenção** no que o outro diz, já que muitas vezes o professor não tem **paciência** para ouvir a opinião de seus alunos, levando-as em consideração, por sentir-se ainda como o detentor do saber;
- o professor e os alunos tenham **humildade** para perceber que sempre aprendemos uns com os outros;
- o professor e os alunos preocupem-se com o desenvolvimento de cada um. A sala de aula **colaborativa** é aquela na qual alunos e professor se responsabilizam pela aprendizagem do outro;
- alunos e professor tenham **boa vontade** para discutir, trazendo para a cena evidências, dados, argumentos e contra-argumentos.

Além de processo democrático, a discussão é crítica, conforme comentado por Giroux (1997), quando os participantes tomam parte com mentes abertas e dispõem-se a argumentar e contra-argumentar, quando a voz é dada a eles, para que possam falar de suas experiências sociais, falar das diferenças e discutir tópicos que fortaleçam a cidadania. Ser ouvido é ser respeitado. Quando falamos e não somos ouvidos, sentimos que não temos voz, que estamos sendo ignorados e desrespeitados. É fato que muitas vozes são silenciadas na sala de aula, tanto pelo professor, como por alunos mais comunicativos. Com os alunos deficientes, é a própria sociedade que se encarrega de silenciar a sua voz, uma vez que os considera incapazes e limitados.

Freire (1970) também defende a educação problematizadora com base em perguntas, que capacita o aprendiz a adquirir as habilidades de tomada de decisão necessárias para se tornar um participante ativo, um agente criticamente consciente na vida da comunidade. Para ele, o educador democrático é aquele que sabe ouvir os representantes de minorias, que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir estas vozes, não aprenderemos como falar. É preciso saber ouvir as vozes silenciadas, para procurar formas que poderão propiciar o processo de leitura do mundo silencioso que está em íntima relação com o mundo dos alunos. Isto significa que o professor deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos, não de uma forma paternalista, para falar por eles, mais do que verdadeiramente ouvi-los.

A discussão crítica possibilita, dessa forma, poder explorar e trabalhar com a diversidade, a qual existe em toda a sala de aula. Mesmo os alunos que parecem ter as mesmas opiniões, têm experiências, conhecimento, personalidade e ideologias diferentes. Quem somos e como vemos o mundo são substancialmente influenciados pela nossa percepção de raça, classe e identidades sociais e étnicas. A escola representa um papel crucial na construção dessas identidades, conforme aponta Moita Lopes (2002). É na escola, que as crianças, em geral, confirmam ou contestam quem são, em como foram construídas suas identidades na família. A discussão tem, então, um papel fundamental para a construção, contestação ou confirmação de identidades na escola.

Entretanto, como apontado por Brookfield, muitas vezes, não nos sentimos preparados para discutir a diferença, para dar voz a ela e à injustiça. Mas o fato de trazê-la para a cena, tirando-a da sombra, já demonstra um movimento, um ponto de partida.

Além de ser um processo crítico e democrático, Brookfield e Preskill (1999) definem discussão como um processo que envolve reciprocidade e movimento, troca e questionamento, colaboração e cooperação, formalidade e informalidade, e apontam como principais benefícios deste processo:

- ajudar os participantes a ter um entendimento crítico sobre o tópico ou tópicos e a explorar diversas perspectivas;
- aumentar a consciência e tolerância para ambigüidade e expor os participantes à diversidade de opiniões;
- encorajar o aluno a ouvir e demonstrar respeito pela opinião do outro;
- aumentar a agilidade intelectual e desenvolver a capacidade de comunicação de idéias e significados;
- desenvolver a aprendizagem colaborativa;
- ajudar a desenvolver capacidade de síntese.

Para viabilizar, então, a discussão em sala de aula, faz-se necessário analisar os tipos de perguntas e como elas podem ser instrumentos de mediação semiótica para a formação de sujeitos críticos. Lucioli (2003) discute em sua dissertação de mestrado os diversos tipos de perguntas que fazem parte da sala de aula de inglês. Ela cita autores que pesquisam o tópico, dentre eles: Fernandes (1992), Coracini (1995), Feuerstein (2002) e Martins (2003), entre outros. Os tipos de perguntas propostos por Brookfield e Preskill incluem as que pedem mais evidência e informação sobre os fatos, perguntas que permitem ligar a opinião de um aluno com a do outro e as que permitem colocar-se no lugar do outro.

Já Morales (1998) propõe as perguntas para verificar o progresso da classe, consolidar o que foi aprendido, diagnosticar problemas de aprendizagem e também para estimular o pensamento crítico e criativo.

Neste trabalho, que objetiva investigar a sala de aula como espaço de formação do aluno crítico, as perguntas como instrumento de mediação semiótica objetivam:

- possibilitar a ligação do conhecimento cotidiano com o científico;
- possibilitar a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade;
- possibilitar a reflexão sobre experiências e histórias pessoais que se ligam ao tópico em pauta;
- possibilitar a percepção de aprendizagem;
- possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico.

O quadro abaixo sistematiza os tipos de perguntas discutidos nessa seção e os que serão investigados nesta tese.

Quadro 4 – Tipos de perguntas

Autores	Tipos de perguntas
Brookfield e Preskill (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • perguntas que pedem mais evidência e informação; • perguntas que pedem explicação ou clareamento; • perguntas abertas com como e por que; • perguntas que possibilitam ligar a opinião de um aluno com outro; • perguntas hipotéticas que permitem o colocar-se no lugar do outro;
Morales (1998)	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas para verificar o progresso da classe; • Perguntas para consolidar o que foi aprendido; • Perguntas para diagnosticar problemas do aprendizado; • Perguntas para estimular o pensamento crítico e criativo.
Motta (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • perguntas que possibilitem a ligação do conhecimento cotidiano com o científico; • perguntas que possibilitem a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade; • perguntas que possibilitem aos alunos trazer suas experiências e histórias para a sala; • perguntas que possibilitem aos alunos perceber o que aprenderam; • perguntas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico.

Concluo esta seção, retomando Freire, segundo o qual, para que o professor torne-se, realmente, um educador, ele precisa desafiar a liberdade criativa de seus alunos, para que eles

se tornem donos de sua própria história. Assim, os professores precisam transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador, que acredita na autonomia, liberdade e desenvolvimento daqueles que educa. O desafio, segundo ele, é não tentar salvar este mundo, romantizando-o, mantendo o oprimido como que acorrentado a essas condições românticas e o educador em sua posição de servir o oprimido, encarando-o como herói romântico. O que ele propõe é um profundo respeito pela identidade cultural, pela linguagem, pela capacidade, cor e gênero do outro. Em suma, que os alunos possam ter na sala de aula, o espaço onde aprendem a se constituírem como cidadãos críticos.

Esta seção, que apresentou a discussão como uma forma de viabilizar a formação do pensamento crítico em sala de aula, finaliza a terceira parte da fundamentação teórica, que objetivou discutir o sujeito professor de inglês, abordando a sala de aula de inglês como um espaço para constituição do aluno cidadão e do aluno crítico. Faço, a seguir, a apresentação da base teórica de análise de dados.

1.4. Base Teórica para Análise de Dados

Nesta seção, discuto a base teórica para análise dos dados, da qual fazem parte a teoria da atividade, com análise descritiva dos sistemas, e a análise do discurso. A teoria da atividade oferece, para o pesquisador, além da base para discussão teórica, uma base de análise não reducionista, que permite compreender os dados, ajudando a estruturá-los, sem, entretanto, prescrever o que deve ser procurado, apontando para a necessidade de levarmos em consideração a importância do contexto e da historicidade dos elementos da atividade.

Dentro desta abordagem, portanto, a atividade não é uma simples ação, mas uma ação coletiva, culturalmente e historicamente mediada. Segundo Engeström (1987), os trabalhos que utilizam a TA, como sustentação teórica, devem orientar a análise para os componentes do sistema de atividade, o qual é composto pelos seguintes elementos:

- os participantes da atividade;
- os instrumentos de mediação semiótica que são usados no trabalho;
- as regras que orientam como eles trabalham;
- objeto para o qual os membros desta comunidade dirigem seu trabalho;
- a comunidade de onde vêm os participantes;
- a forma como o trabalho é dividido;
- os resultados esperados desta atividade.

Dessa forma, neste trabalho, no qual investigo como a professora pesquisadora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, os eventos organizam-se como

sistemas de atividade, onde são descritos e analisados os elementos, a relação entre eles, os que os sujeitos trazem para os sistemas e os conflitos e movimento que promovem transformações, uma análise que tem uma base descritiva.

A análise descritiva dos sistemas permite uma melhor compreensão desses eventos e a busca dos sentidos que os sujeitos expressam sobre as coisas do mundo; neste caso específico, os sentidos que eles atribuem ao ensino-aprendizagem de inglês, análise esta que passa pela subjetividade do próprio pesquisador.

Além da análise dos sistemas, faço, também, neste trabalho, a análise do discurso, utilizando algumas ferramentas discursivas, a saber: levantamento dos conteúdos temáticos, modalizações e posicionamento enunciativo. Além disto, analiso os tipos de perguntas que permitem a formação do aluno crítico, verificando também a distribuição de turnos, ou seja quem toma a iniciativa de introduzir e de encerrar os temas e com que objetivos.

A seção seguinte apresenta a relevância da análise do discurso para este trabalho e a posição ocupada pelo discurso nos sistemas de atividade.

1.4.1. Discurso na sala de aula e a teoria da atividade

Valsiner (1998) discute o discurso escolar como uma construção compartilhada entre sujeitos, os quais imprimem sentidos diferentes à uma multiplicidade de significados. Não apenas refletem a constituição dos sujeitos, como também os posicionam nos sistemas de atividade, nos quais participam, fazendo uso de instrumentos de mediação semiótica para organizar e dar continuidade ao processo de comunicação, não sendo, pois, apenas uma transmissão cultural unilateral do professor para o aluno. Além disto, o discurso da sala de aula, considerado como uma construção compartilhada, que envolve diversos sujeitos, é um instrumento que pode ajudar a revelar a complexidade do processo de aprendizagem.

Valsiner afirma que o discurso implica em uma constante negociação de limites, fazendo referência aos conceitos de ZML (zona de movimento livre), e ZAP (zona de ação proposta), já abordados na seção 1.1.4, onde discuto as limitações e possibilidades nos sistemas. No discurso, a ZML pode ser entendida como uma zona de restrição, de negociação de limites, em que os sujeitos participantes fazem uso de significados, atribuindo-lhes sentidos pessoais dentro da restrição imposta por essa zona. A ZAP, por sua vez, como já apontado, é a zona de geração de novas possibilidades, como a criação de novos sentidos e a transformação da ação através do discurso.

A função canalizadora da mediação semiótica que envolve as zonas acima mencionadas, está presente, portanto, no discurso, permitindo que sejam atribuídos sentidos aos muitos significados. Isto fica claro na afirmação de Cassirer (1957), apud Valsiner (1998):

“A linguagem não flui tranqüilamente por um leito já preparado; a cada instante deve cavar um novo canal, e é este fluxo vivo que, a cada passo, produz formas novas e mais desenvolvidas.” (pág 33)

Na sala de aula, esse fluxo pode ser percebido no discurso dos sujeitos, que desempenham diferentes papéis nas diversas ações que compõem o sistema de atividade, orientados para um objeto e movidos por motivos, fazendo uso de instrumentos semióticos. O discurso neste sistema de atividade traduz não somente o que os sujeitos (alunos e professor) fazem, mas como fazem e porque fazem.

Nesse sentido, a análise do discurso educacional, segundo Mercer (1998), vem possibilitando uma melhor compreensão das razões e do modo como os alunos aprendem ou não aprendem, do porquê e do como os professores contribuem, em maior ou menor grau, para a aprendizagem. O ambiente da sala de aula é um microcosmo de uma sociedade, conforme já comentado anteriormente, com papéis sociais preestabelecidos e relações sociais em constante reorganização (Valsiner, 1998), o que torna o discurso de sala de aula extremamente complexo e objeto de análise dentro de diversas perspectivas.

Além disso, o discurso escolar reflete a estrutura social de poder da sociedade, sendo que a sala de aula é, geralmente, restringida culturalmente pela limitação dos papéis sociais dos sujeitos envolvidos. Ao professor cabe o papel de orientador, coordenador e organizador das tarefas escolares e ao aluno, o de participante ativo ou não, muitas vezes de mero coadjuvante. O estabelecimento de papéis, em sala de aula, restringe a ação e pode limitar as possibilidades de construção de outros significados para a prática educacional e oportunidades de aprendizagem, um trabalho que seria feito na ZAP e ZPD.

Nesta tese, a análise do discurso da sala de aula permite observar as oportunidades de aprendizagem que são criadas, principalmente pelo tipo de perguntas que são utilizadas pela professora, possibilitando ou não a formação de alunos críticos. Além disto, a análise do discurso, tanto dos alunos como da professora, pode indicar a manutenção da estrutura social que exclui as pessoas com deficiência das atividades escolares e sociais, como também evidenciar os sentidos que eles atribuem ao ensino-aprendizagem. A análise do discurso, segundo Fairclough (2001), contribui para a compreensão da construção das identidades sociais e as posições dos sujeitos. Contribui tanto para reproduzir as práticas sociais, como para transformá-las.

Para viabilizar essa análise são feitos o levantamento dos conteúdos temáticos, das modalizações e do posicionamento enunciativo, os quais passo a detalhar abaixo.

1.4.2. Ferramentas discursivas

Apresento, a seguir, a discussão teórica sobre as ferramentas discursivas que serão utilizadas na análise dos dados, dentre elas o conteúdo temático, as modalizações e o posicionamento enunciativo.

1.4.2.1 Conteúdo temático

O conteúdo temático, conforme definido por Bronckart (1999), refere-se ao conjunto de informações que são apresentadas no texto. Estas informações indicam os sentidos construídos pelos sujeitos, seja pelos seus conhecimentos, como pela experiência e vivência que estão organizados em sua memória.

Neste projeto, o levantamento dos conteúdos temáticos por meio das escolhas lexicais possibilitará conhecer os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão. Além disto, o levantamento dos conteúdos temáticos possibilitará conhecer os sentidos que os alunos cegos e com baixa visão atribuem às suas experiências de aprendizagem.

1.4.2.2 Modalizações

As modalizações são mecanismos enunciativos que têm como finalidade traduzir comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.

Para Koch (2002), modalizadores são todos os elementos lingüísticos que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do enunciador com relação ao discurso. Estes elementos revelam o maior ou menor grau de envolvimento do falante com o conteúdo veiculado e podem traduzir as diversas vozes expressas no discurso. No enunciado no qual as modalizações aparecem, o conteúdo proposicional, propriamente dito, se encontra na oração seguinte, servindo a primeira parte apenas para modalizá-lo, expressando o sentimento, o envolvimento maior ou menor do falante com o conteúdo proposicional. As modalizações podem até indicar um certo distanciamento do enunciador, um eximir-se de qualquer responsabilidade sobre o fato. O modo como se diz aquilo que é dito pertence muito mais ao universo da representação do que ao universo de referência.

As modalizações são expressas por meio de verbos modais, advérbios e expressões modalizadoras. São comuns os tempos verbais do modo condicional, os auxiliares de modo

como: querer, dever, ser necessário e poder, crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a; os advérbios ou locuções adverbiais como: certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, obrigatoriamente, etc. Além disto, as orações impessoais como: é provável, é lamentável, admite-se geralmente que... também fazem parte do quadro das modalizações.

O uso das modalizações permite ao enunciador, segundo Koch (1984), a colocar-se no campo da indeterminação, do polêmico, do facultativo. O enunciador não impõe, ou pelo menos finge não impor sua opinião, deixando ao receptor o aceitar ou não os argumentos apresentados. As modalizações não estão presentes em textos onde os dados são absolutos, ou sem avaliação, mas são freqüentes em artigos científicos, políticos, onde os conteúdos deverão ser discutidos e avaliados.

Bronckart (1999) inspirou-se na teoria dos três mundos de Habermas para classificar as modalizações em:

- Modalizações lógicas. O enunciador faz uma avaliação do enunciado com base no conhecimento do mundo objetivo, mostrando sua crença ou descrença com relação a esse conteúdo (necessário ou possível, provável...) Exemplos: talvez...é evidente que..., é necessariamente ...
- Modalizações deônticas. O enunciador faz uma avaliação do conteúdo apoiado nas regras do mundo social, apresentando este conteúdo como um dever, uma obrigação social, um direito (é obrigatório, devemos...)
- Modalizações apreciativas. O enunciador faz uma avaliação do conteúdo com base no mundo subjetivo, apresentando-o como bom, ruim, feliz, infeliz, etc (felizmente, é estranho...)
- Modalizações pragmáticas. O enunciador dá a um outro agente determinadas capacidades de ação ou intenções, razões e causas para sua ação.

A marcação das modalizações, segundo Bronckart, pode ser observada em:

- tempos verbais do modo condicional;
- verbos auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário e poder e outros que podem funcionar como verbos auxiliares de modo: crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, e outros;
- advérbios e locuções adverbiais: certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc;

- orações impessoais que regem a outra oração: é provável que..., é lamentável que..., admite-se que..., sem dúvida que...

Neste trabalho, a análise das modalizações contribui para entender o maior ou menor grau de envolvimento dos sujeitos com o que é dito, sua posição e avaliação sobre o conteúdo proposicional.

1.4.2.3 Posicionamento enunciativo

O posicionamento enunciativo ou distribuição de vozes, segundo Bronckart (1999), pode ser definido como a responsabilização pelo que é enunciado, ou seja de quem são as vozes presentes no discurso, as quais podem ser agrupadas em três categorias: voz de personagens, voz social e voz do autor do texto.

As vozes de personagens são procedentes de agentes implicados nas ações constitutivas do conteúdo temático, ou de interlocutores implicados no discurso, ou ainda, de autores citados no discurso teórico. As vozes sociais são vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não participam como agentes, mas são mencionados como instâncias externas. A voz do autor, por sua vez, é a voz da pessoa que produz o discurso e que intervém para comentar ou avaliar o que é enunciado. O texto, em geral, é polifônico, quando é possível perceber nele as diversas vozes. Essas vozes não são traduzidas por marcas lingüísticas específicas, mas são inferidas na leitura do texto. Podem ser explicitadas, entretanto, por formas pronominais ou por frases.

Neste projeto, a análise das vozes presentes no discurso, tanto de alunos, como da professora, possibilita conhecer melhor a posição dos sujeitos e o quanto eles estão implicados na ação ou temem se envolver e se responsabilizar por ela. Além disto é possível observar a presença de outras vozes no discurso dos sujeitos, tais como vozes de instituições, vozes de autores e vozes sociais.

1.4.3. Perguntas como instrumentos de mediação semiótica

Conforme já discutido anteriormente, as perguntas são instrumentos que podem possibilitar a formação do pensamento crítico em sala de aula (Giroux, Freire e Brookfield). Nesta tese, elas fazem parte dos procedimentos de análise, na investigação da sala de aula como espaço de formação de cidadãos críticos.

Também Kerbrat-Orecchioni (1992) discute as perguntas como instrumentos mediadores entre os participantes em uma interação. Para ela, as perguntas permitem o agir sobre o outro, provocando uma reação. A pergunta é, dessa forma, um ato iniciativo da

conversação que exige do interlocutor uma reação, estabelecendo-se uma relação mútua entre enunciador e interlocutor.

Ao analisar os tipos de perguntas, é importante que seja também observada a distribuição dos turnos, ou seja, quem toma a iniciativa de introduzir e de encerrar os temas e com que objetivos. Kerbrat-Orecchioni refere-se a isso como análise dos turnos da fala, os quais marcam a interação verbal. Segundo ela, todas as práticas comunicativas são procedimentos ordenados, que obedecem a esquemas preestabelecidos, segundo regras funcionais. Essas regras permitem a alternância de turnos, a organização da interação e das relações interpessoais.

Para que haja diálogo, é necessário que os interlocutores participem da interação em turnos. Assim, toda interação se apresenta como uma sucessão de turnos de fala, com alternância da tomada da palavra pelos participantes da interação. A atividade dialógica tem, então, por fundamento esse princípio de alternância. Entretanto, em uma sala de aula, essa interação é caracterizada, geralmente, pelo número maior de tomadas de turno pelo professor, que tem por objetivos, iniciar e expor o tema, organizar a discussão, propiciar a participação de todos, tentar fazer a ligação do conhecimento cotidiano com o científico e propiciar a formação do pensamento crítico.

Nesta tese, tanto os tipos de pergunta, como quem inicia os temas, retoma ou introduz outro, serão aspectos a serem abordados na análise e discussão dos resultados.

O primeiro capítulo discutiu, portanto, os fundamentos teóricos que dão sustentação para esta tese, abordando a teoria da atividade, o sujeito cego, o sujeito professor de inglês e a teoria para a análise e discussão dos dados. O segundo capítulo apresenta, em seguida, a metodologia.

Capítulo 2
METODOLOGIA

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Apresento, neste capítulo, as questões referentes à metodologia de pesquisa, dentre elas: o tipo de pesquisa, o histórico, as informações sobre a professora pesquisadora, a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, o formato do curso de inglês, os participantes, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos de análise, os aspectos éticos e as questões de confiabilidade.

O quadro, na próxima página, apresenta o desenho da pesquisa, com as perguntas de pesquisa, a fundamentação teórica referente a cada uma, os participantes, os procedimentos de coleta e de análise.

Quadro 5 – Desenho da pesquisa

DESENHO DA PESQUISA		
Pergunta geral: COMO UMA PROFESSORA DE INGLÊS APRENDE A ENSINAR?		
Perguntas de Pesquisa	Fundamentação Teórica	Procedimentos de coleta de dados
1. Quais sentidos a professora atribui ao ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão?	Sentido e significado Constituição do sujeito Instrumentos de mediação semiótica Contradições e conflito no sistema de atividade Limitações e possibilidades nos sistemas	- 10 diários da professora pesquisadora
2. Como os alunos cegos e com baixa visão se constituem como aprendizes?	Constituição do sujeito Instrumentos de mediação semiótica Histórico da deficiência	- 6 entrevistas com alunos
Como a sala de aula se organiza em um espaço para constituição de alunos críticos?	Limitações e possibilidades nos sistemas, ZPD, ZML, ZAP Sala de aula como espaço para formação do aluno crítico Conhecendo a sala de aula de inglês	- diários das aulas - transcrição de 6 aulas

2.1. Tipo de pesquisa

Este trabalho é uma pesquisa crítica de colaboração, conforme discutida por Magalhães (1998, 2002, 2004) e Liberali (1999, 2002). É crítica por ser um processo investigativo que objetiva a observação, análise, e transformação de ações, na sala de aula de alunos cegos e com baixa visão. Neste projeto, a sala de aula de inglês é considerada como um espaço de formação de sujeitos críticos, onde, tanto alunos como professora, a partir desse entendimento, poderão colaborar para abrir novos caminhos, tentando transformar a escola, hoje ainda tão excludente, em um lugar onde todos os alunos possam ter seus direitos respeitados e as mesmas oportunidades de aprendizagem.

É colaborativa, já que pressupõe que tanto alunos, como professora, aprendam a ter voz para reivindicar direitos e para falar de suas experiências e sobre os sentidos que imprimem a essas experiências. É colaborativa por objetivar e propor transformação, por intervir na ação de aula. É colaborativa e é crítica, por possibilitar transformação para os alunos e para a professora pesquisadora. Colaborar, segundo Magalhães (no prelo), significa agir, *“agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.”*

Embora esta pesquisa utilize a teoria da atividade, como base teórica e como instrumento metodológico e de análise, ela não tem o formato de uma pesquisa de trabalho desenvolvimental (developmental work research) que é o tipo de pesquisa que vem sendo utilizado pelos teóricos que trabalham com a TA, conforme já discutido anteriormente, no capítulo 1. O pesquisador deve, então, formatar a pesquisa dentro de um ciclo expansivo de aprendizagem, o que implica em uma organização que vai desde a discussão teórica, coleta de dados, análise de dados, nova proposta para a ação, implementação e revisão da ação proposta.

A razão por não ter adotado esse tipo de pesquisa deve-se ao fato de já ter coletado meus dados e já estar com a pesquisa em andamento, quando optei pela sustentação teórica da TA. Entretanto, é importante mencionar que esta opção trouxe modificações para o trabalho como um todo. Por ser uma abordagem, que permite estudar as diferentes formas da ação humana, as quais são mediadas por instrumentos, levando sempre em consideração fatores históricos e culturais, a teoria da atividade mostrou-se adequada para entender a complexidade

do contexto estudado. Além disto, a TA apontou para a necessidade de investigar fatores históricos ligados à deficiência para sustentar a discussão sobre a constituição do sujeito cego, e fatores históricos ligados à formação do professor de inglês, o que possibilitou a compreensão de suas posições nos sistemas de atividade analisados. Para isto, ampliei a coleta de dados, olhando também para outras experiências de aprendizagem dos sujeitos, para além da sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, altera-se a forma de olhar para os dados, buscando organizá-los em sistemas de atividade, os quais permitem entender a relação entre os elementos, as contradições e conflitos, e a transformação, presentes nesses sistemas. Além disto, permitiu que as experiências vivenciadas por alunos e professora tivessem uma outra dimensão, ou seja, fossem consideradas como sistemas de atividades, onde estão implicados o uso que fazem dos instrumentos, os sentidos que imprimem às suas ações e ao ensino-aprendizagem, como se constituem como sujeitos e como suas posições podem ser alteradas.

Dessa forma, a presente pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa crítica de colaboração com base na teoria da atividade. Apresento, a seguir, o histórico dessa tese.

2.2. Contando a história da pesquisa

Esta seção divide-se em 3 partes. Na primeira, traço o meu perfil de professora e pesquisadora, na segunda, conto onde tudo começou, o ponto de partida desta tese e na terceira apresento a estrutura do curso e o material didático utilizado.

2.2.1. Quem sou eu

Sou uma professora apaixonada pela sala de aula, que me encanta pela sua riqueza e complexidade. Repenso, a todo momento, o meu papel e considero, hoje, a sala de aula como um ponto de partida, onde os alunos poderão aprender a voar alto e a derrubar barreiras. Penso nos meus alunos cegos e com baixa visão, e compreendo que posso, sim, ajudá-los a ter voz para reivindicar seus direitos e sua posição na sociedade.

Venho de Itajubá, do sul das Minas Gerais, e de lá trouxe este jeito mineiro de acreditar nas pessoas, de gostar de doce muito doce, de comer pão de queijo com café com leite. De lá trouxe esta mania de cumprimentar todo mundo e de saudar a vida com alegria. Vasculho o passado e vejo a figura do meu pai, levando-me pela mão para a escola e dizendo muitos “bons-dias” para quantos cruzassem nossos caminhos.

Foi lá que me formei em Letras e comecei a minha carreira de professora de inglês. Muitos anos depois, já com filhos grandes, resolvi voltar a estudar, motivada pela posição que

acabara de assumir de coordenadora de escola de línguas. Fiz, então, o mestrado no LAEL, programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC SP, desenvolvendo o projeto: “Reflexão e Conscientização para o Uso de Estratégias de Aprendizagem - Dois Momentos no Desenvolvimento do Professor”. Tive a oportunidade de trabalhar com o conceito de reflexão e a bibliografia clássica sobre estratégias de aprendizagem. Investiguei a minha ação como coordenadora, na tentativa de promover a conscientização e reflexão da professora participante do trabalho, sobre a importância do uso de estratégias de aprendizagem.

Como pesquisadora tive a oportunidade de me aprofundar no processo reflexivo, usando a narrativa pessoal como instrumento de reflexão. Pesquisadora e pesquisada foram ambas contadoras e, ao mesmo tempo, personagens de suas histórias. O eu-professor foi construído de história em história e pude perceber a influência das características pessoais e dessas histórias de vida na ação pedagógica.

Trabalhei, durante muito tempo, com formação de professores e, depois, com formação de coordenadores de uma rede de idiomas, fazendo um trabalho de acompanhamento virtual e presencial. O início do trabalho voluntário em 1999, me empurrou de volta para o LAEL, onde comecei a fazer o doutorado em agosto de 2000.

Com a pesquisa já em andamento e a vontade de me dedicar e aprofundar cada vez mais na área da necessidade educacional especial, optei por abandonar o posto estável e confortável que eu havia conquistado na rede de idiomas. Foi muito difícil tomar esta decisão, mas, hoje, vejo o quanto foi acertada. Não poderia continuar dividida entre um local de trabalho, onde eu não tinha como implementar os meus ideais de pesquisa, e o meu projeto de crescer na área da necessidade educacional especial.

Participo desta pesquisa, como pesquisadora e como a professora de inglês, um dos sujeitos dos sistemas de atividades investigados, junto com os alunos cegos e com baixa visão.

Relato, a seguir, o ponto de partida desse projeto de pesquisa, onde tudo começou.

2.2.2. Ponto de partida

Esta seção objetiva descrever o contexto. Para isto apresento a instituição, onde ensino inglês para os alunos cegos e com baixa visão e onde coletei os dados que fazem parte desse trabalho; chama-se Laramara, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, e presta, entre outros serviços, atendimento na área da habilitação e reabilitação da criança, adolescentes e adultos com deficiência visual, encaminhados por profissionais da área de

saúde e de educação. A inclusão social destas pessoas é mais do que um objetivo, é uma estratégia de atuação. Lá as crianças, adultos e adolescentes, cegos e com baixa visão, têm aulas de mobilidade, orientação espacial, atividades da vida diária, alfabetização em braile, atendimento oftalmológico, atendimento psicológico e pedagógico.

O programa de preparação para o trabalho, do qual faço parte, é voltado a jovens e adultos e oferece cursos de introdução à informática, inglês, orientação vocacional e profissional, atividades socio-culturais e palestras, tendo como objetivo a preparação para o mercado de trabalho. A Laramara foi fundada em 1991 e tornou-se centro de referência nacional para habilitação, reabilitação e inclusão da pessoa com deficiência visual. Situa-se na Barra Funda e lá foram gravadas as aulas e as entrevistas com os alunos.

Para que eu pudesse ser admitida como voluntária, apresentei à instituição uma proposta de trabalho, a qual encontra-se no anexo, com o objetivo e o material a ser utilizado. Depois da aprovação desse plano de trabalho, iniciei, então minhas atividades nesta instituição, lá comparecendo todas as terças feiras, para as aulas de inglês, que a princípio eram para dois grupos, o primeiro das 8:00 horas às 10:00 horas e o segundo das 10:00 horas ao meio dia. Trabalhei com este esquema por 3 anos e nos dois últimos anos, com a introdução de um novo material didático, e com o esvaziamento de um dos grupos, optei por juntar os alunos em um só grupo. Muitos alunos têm que deixar o curso, pois não conseguem conciliá-lo com o trabalho, devido ao horário. A próxima seção apresenta o conteúdo do curso e a proposta de trabalho.

2.2.3. O Curso

A rede de idiomas na qual trabalhava, Yazigi Internexus, permitiu que eu fizesse uso do material didático usado e produzido por eles, em minhas aulas. A carta que enviei ao Yázigi, pedindo permissão para o uso do material encontra-se no anexo desta tese.

Iniciei o trabalho, a princípio com dois grupos, um de alunos que não nunca tinham aprendido inglês e o outro com alunos que já tinham um nível um pouco mais adiantado, usando o InterEnglish 1, primeiro livro do curso básico, para em seguida usar o InterEnglish 2, segundo livro do curso básico, e parte do InterEnglish 3. Digitava cada unidade, em formato de texto corrido, tirando as tabelas e ilustrações, para que o material fosse impresso em braile e também ampliado no tamanho de fonte 36, para aqueles alunos que têm baixa visão. Os alunos recebiam do Yázigi, as fitas e os CDs que acompanham o material didático. Com o lançamento de material didático novo para o curso básico, o CEP – Communicative English Program, deixei o InterEnglish e passei a utilizar o novo material. Passei a receber os

arquivos eletrônicos das unidades, o que facilitou o trabalho de preparação do texto para ser impresso em braile.

O trabalho desenvolvido em sala de aula abrangia as quatro habilidades: expressão oral, leitura, escrita e compreensão oral. O material didático, tanto o InterEnglish como o CEP, possibilita a comunicação e compreensão de situações rotineiras como apresentações, informações pessoais, preferências, passatempos e atividades de lazer, profissões, tipos de comidas, filmes e livros, viagens, descrição de pessoas e lugares, endereços e localização de lugares específicos. Usei também as unidades do livro de atividades, que eram muitas vezes trabalhadas em sala de aula, como reforço e com o objetivo de resolver algumas dúvidas.

Além das unidades do material didático, trabalhei, também, com algumas músicas, com um material específico para fazer atendimento telefônico, e com a unidade 1 do livro “Rights in Deed – Human Rights Education”, livro produzido na Romênia para ensinar inglês com ênfase em cidadania.

O quadro abaixo apresenta o conteúdo programático do material didático utilizado.

Quadro 6 – Conteúdo programático do curso

Nível 1	Nível 2	Material Novo
Greetings and introductions	Hobbies and free time activities	Greetings and introductions, exchanging personal information and expressing feelings and opinions
Asking and giving information	Talking about past activities	Exchanging personal information and talking about occupations
Talking about place and date of birth, family and astrological signs	Talking about unaccomplished plans, asking and giving opinions	Talking about habits and routines, nationalities and locations
Information about countries and nationalities	Asking and giving directions	Talking about personal characteristics, star signs, likes and dislikes and free time activities
Talking about people's occupations and places of work	Making and accepting invitations	Talking about someone's family, age, likes and dislikes
Talking about daily routine	Talking about people, places and activities	Accepting and refusing invitations. Talking about preferences. Exchanging knowledge about the world of entertainment
Talking about likes and dislikes and entertainment	Health and problems. Giving and taking advice	
Talking about eating habits and ordering a meal	Going shopping	

2.3. Participantes

Os participantes da pesquisa são os alunos cegos e com baixa visão e a professora pesquisadora. Foram muitos os alunos que participaram das minhas aulas e que estão presentes nos meus dados. O critério utilizado para a seleção dos participantes desta pesquisa foi referente ao tempo de permanência no curso e à assiduidade às aulas. Desses alunos, seis são cegos: Mário, Renato, Natalino, Cynthia, Zilda e Sandoval e quatro têm baixa visão: Rosana, Rose, Rosângela e Samuel. Eles tinham aulas de inglês uma vez por semana, às terças feiras, das 8:30 às 10:30 horas. Escolhi dois alunos, Mário e Rose, para serem os participantes focais, por suas experiências, um em escola especial e a outra em escola regular.

Os dados foram coletados através de observações de aula e entrevistas, as quais serão detalhadas na seção sobre os procedimentos de coleta. Faço, a seguir, a apresentação de cada um dos alunos participantes.

- Mário tem 41 anos e foi escolhido como participante focal. Nasceu prematuro, com uma irmã gêmea, e devido ao tempo de permanência na incubadora, teve um descolamento da retina que o deixou cego. Teve uma infância alegre, de muitas brincadeiras, apesar da proteção exagerada de seus pais. Com sete anos, foi para uma escola só para cegos, o Instituto Padre Chico, onde ficou interno, só saindo nos finais de semana. A separação da família foi difícil e doída. Lá ficou até os 21 anos. Mais tarde fez o supletivo e hoje trabalha na prefeitura. Mário se expressa muito bem. Hoje está tentando superar os seus medos e sua insegurança. Seu progresso no inglês é notável. Chega a ligar em inglês para pedir explicações sobre o homework.
- Rose, outra participante focal, tem 40 anos. Tem baixa visão devido a uma doença chamada retinose pigmentar, doença degenerativa genética. Aos nove anos, ela começou a perder a visão, quando estava na terceira série. Foi ficando difícil ler o livro, entender o que estava escrito no quadro. Começou a usar óculos, a fazer exercícios, mas nada resolvia. Ela não queria falar para as pessoas de suas dificuldades. Tinha vergonha. Relata que uma professora lhe deu zero porque ela se recusou a ler alto um texto. Fez faculdade com a ajuda de uma amiga que lia para ela. As aulas de inglês e os passeios do Grupo Terra⁴ foram determinantes para mudar sua vida, para ter mais amigos e mais confiança e mais vontade de lutar. Hoje ela faz massagens e dá aulas de ioga.

⁴ Grupo Terra refere-se a um grupo de voluntários que leva os pessoas com deficiência visual para um contato maior com a natureza, com uma proposta de mudar a visão negativa sobre a cegueira, possibilitando que deficientes e voluntários sejam agentes transformadores. Foi criado em 2002 por Isabela e Ricardo, sendo que o primeiro passeio foi feito com os meus alunos.

- Renato tem 24 anos. Nasceu cego, filho de pais cegos. Aprendeu a ler e a escrever com seus pais. Começou a estudar em escola regular, mas depois do segundo ano, fez teste para ingressar no Instituto Pe. Chico, instituição para cegos, onde estudou até a oitava série. Quando voltou para a escola regular, para cursar o ensino médio, teve sérias dificuldades de adaptação. Repetiu 4 vezes o primeiro colegial, pois além da dificuldade de adaptação, foi atropelado e teve que ficar hospitalizado por algum tempo, o que interferiu na sua aprendizagem. Ele menciona que é muito importante poder contar com a ajuda dos colegas, entretanto acha que, muitas vezes, o aluno com dificuldades educacionais especiais se acomoda, espera muito a ajuda dos outros e não tem motivação para superar as inúmeras dificuldades que encontra no seu percurso. Renato é músico e participa de um conjunto que toca em bares.
- Natalino tem 67 anos, era dentista e ficou cego há 10 anos por causa da diabetes e hipertensão. Foi muito difícil conviver com a deficiência no primeiro ano, mas aos poucos foi reaprendendo a viver. Frequentou a Fundação Dorina Nowill e a URDV – Unidade de Reabilitação de Pessoas com deficiência visual, onde aprendeu o braille, trabalhos manuais e datilografia. Hoje faz mágicas e participa ativamente de movimentos para a melhoria das condições de vida dos pessoas com deficiência visual. Relatou que, recentemente, em uma comemoração com os colegas de turma, ele fez uma palestra, contando a eles, como um cego vive, o que faz, surpreendendo a todos pela sua coragem e determinação. Hoje, Natalino grava uma revista em fitas cassete, A Revista Falada do Brasil, com notícias que houve no rádio, na televisão ou que recebe por e-mail, sobre questões ligadas às pessoas com deficiência visual. Depois de pronta, Natalino envia cópias da revista para instituições e para várias pessoas com deficiência. A Revista Falada do Brasil já está na sua 11ª edição e de 20 passou para 175 exemplares. Um outro meio que Natalino encontrou de fazer as notícias chegarem até os pessoas com deficiência visual foi através do rádio. Atualmente ele é colaborador do Programa Espaço Alternativo da Rádio 9 de Julho (AM/1600 Khz), que dedica sua programação às pessoas com deficiência, transmitindo informações sobre saúde, lazer, educação, trabalho e muitas outras. Natalino produz e reproduz conteúdos que vão desde matérias, entrevistas e artigos, tanto para a sua revista falada, quanto para o programa da rádio.
- Cynthia tem 24 anos. Ficou cega aos 4 anos em decorrência de um tumor no nervo ótico. Estudou em escola especial até a oitava série. Acha que isto foi bom por ter tudo o que precisava lá, mas por outro lado não se sentiu preparada para a vida, por

causa da falta de interação com as outras pessoas. Hoje cursa Letras na Unicid e quer trabalhar com correção e tradução de livros ou dar aulas de inglês. As maiores dificuldades que tem no momento são devido à falta de material em braile e à falta de cooperação dos colegas. Ela se sente pouco a vontade para pedir ajuda porque acha que incomoda e não quer que as pessoas ajudem de má vontade. Cynthia não gosta de andar com bengala, não gosta de mostrar-se cega. Revolta-se com a sua condição.

- Samuel tem 25 anos e hoje está fazendo curso de Sistemas de Informação na Unicid. Começou a ter problemas na visão aos 8 anos de idade, devido a um problema genético. Em um ano ficou com baixa visão, com 5% em um olho e 2% no outro. Por causa disso, teve que deixar a escola, quando estava finalizando a 2ª série. O Instituto Pe. Chico, escola especial para pessoas com deficiência visual, era muito distante de sua casa, não podendo, com isto, frequentá-lo. Só voltou a estudar quando estava com 21 anos, para fazer o curso supletivo. Conseguiu fazer todo o ensino fundamental e médio em três anos. Aprendeu braile aos 15 anos. Samuel enfatiza que as escolas precisam ter salas de recurso, para que os alunos pessoas com deficiência visual possam ter acesso a material em braile.
- Rosana tem 26 anos e 5% de visão desde que nasceu. Quando era pequena estudou em escola especial para cegos, mas teve um conflito grande e teve que sair. Ela não queria aprender braile, não queria usar bengala. Queria aprender a escrever em tinta, queria aprender a desenhar. Foi para a escola regular com 9 anos e acha que isto foi muito bom, pois hoje sabe escrever em tinta e em braile. Suas maiores dificuldades, na escola, foram com inglês e matemática. Seus professores não tinham paciência e não sabiam como lidar com seu problema. Segundo ela, muitos têm uma visão paternalista com relação ao aluno com dificuldades educacionais especiais, dão a nota por dar, sem que o aluno tenha feito o trabalho. Rosana acha que o aluno também tem que se ajudar e mostrar para o professor e colegas como eles podem ajudar. Rosana já trabalhou na Natura como panelista⁵ e, hoje, trabalha na prefeitura.
- Zilda tem 43 anos. Ficou cega há 16 anos por causa de uma conjuntivite. Ficou 10 anos sem sair de casa, isolada da sociedade, com medo do mundo, sem aceitar a cegueira, a limitação. Dentro de casa, aprendeu a cuidar de suas coisas, a separar suas roupas, por cores e modelos, tempo de uso, para não precisar depender de sua mãe para tudo. Vem de família numerosa e pobre; sua mãe criou sozinha 10 filhos.

⁵ Panelista é aquele que experimenta aromas, testando a qualidade dos perfumes.

Antes de ficar cega, trabalhou em firma de costura e como babá, para poder se sustentar e comprar suas coisas. Foi ficando nervosa, deprimida e irritada dentro de casa, até que um dia, resolveu aceitar a sugestão de seu oftalmologista e foi procurar a Fundação Dorina Nowill, onde pôde perceber que não era a única cega no mundo. Hoje, luta judô e já ganhou diversas medalhas. Seu interesse pelo inglês deve-se à vontade de lutar no exterior.

- Rosângela, 24 anos, tem baixa visão. Tem problemas na vista desde muito pequena, entretanto, o seu percentual de visão residual lhe permitia participar bem das atividades escolares. Com o tempo, foi perdendo a acuidade visual. Fez várias operações e chegou a ficar cega por causa de uma delas. Depois recuperou um pouco da visão. Até os 14 anos conseguiu permanecer na escola, fazendo uso de lentes bem grossas. Quando o problema piorou, abandonou os estudos, se revoltou, não queria mais sair de casa. Hoje trabalha como operadora de telemarketing. É bem humorada, mas guarda um rancor das pessoas por achar que elas se afastam quando passa.
- Sandoval tem 34 anos, canta e compõe músicas como amador. Perdeu a visão do olho esquerdo quando tinha 5 anos devido à uma meningite. Aos 13 anos, perdeu a visão do outro olho, por causa de catarata. Natural do Paraná, veio para São Paulo em 1980 e passou 1 ano sem estudar, pois estava encontrando muitas dificuldades na escola, com a visão cada vez mais limitada. Sua irmã trabalhava para uma família muito rica e, por causa disso, ele pôde frequentar o Instituto Pe. Chico, como interno, com a ajuda desta família. Lá permaneceu por 8 anos. Foi um tempo feliz, de muitos amigos e de muita aprendizagem. O ensino era bom, os professores entendiam da cegueira e o material adequado. Sandoval afirmou que era o seu mundo. Hoje, ele trabalha como auxiliar de radiologia no Hospital das Clínicas. Nas horas vagas, escuta muito rádio e adora astrologia. Sabe tudo sobre signos.

Outros alunos que estiveram presentes na minha sala de aula, são também citados na tese. O quadro abaixo organiza as informações sobre os participantes.

Quadro 7 – Participantes

Participantes				
Nome reais	Idade	Profissão	Deficiência visual	Procedimentos de coleta
Mário*	41	Trabalha na Prefeitura	Cego	Transcrição de aula e entrevista
Renato	24	Músico	Cego	Transcrição de aula
Natalino	67	Dentista aposentado, hoje repórter e produtor de revista falada	Cego	Transcrição de aula e entrevista
Cynthia	24	Estudante de Letras	Cega	Transcrição de aula
Samuel	25	Estudante de Sistemas de Informação	Baixa Visão	Transcrição de aula e entrevista
Rosana	26	Panelista	Baixa visão	Transcrição de aula
Rose*	40	Professora de ioga	Baixa visão	Transcrição de aula e entrevista
Zilda	43	Lutadora de judô	Cega	Transcrição de aula e entrevista
Rosângela	24	Operadora de telemarketing	Baixa visão	Transcrição de aula e entrevista
Sandoval	34	Auxiliar de radiologia	Cego	Transcrição de aula
Alunos presentes nos dados				Transcrição de aula
Fabiana, Cristiane, Talita, Sérgio, Raí, Fernando, Leila, Flávio, Paula, Eris, Isabel, Leila, Ailton, Roger, Viviane, Lourdes e Iraci. * Participantes focais				

2.4. Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação de aulas com gravação em áudio e vídeo, os diários e as entrevistas,. A seguir, discuto a relevância de cada um destes instrumentos para a pesquisa.

2.4.1. Observação de aulas

Gravei uma série de aulas, algumas só em áudio e outras em vídeo, durante um ano, com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem e principalmente como a sala de aula pode ser um espaço para a formação de alunos críticos. Os dados coletados foram transcritos para posterior análise. O quadro abaixo relaciona as aulas observadas, que serão usadas como dados nesta tese com os participantes.

Quadro 8 – Aulas observadas

Aulas	Participantes
Aula 1 Talking about horoscopes	Raí, Fernando, Sandoval, Zilda, Renato, Talita, Cileide, Rosângela, Iraci, Mário, Flávio, Cristiane e Sérgio
Aula 2 Talking about likes and dislikes	Raí, Fernando, Sandoval, Zilda, Renato, Talita, Cileide, Rosângela, Iraci, Mário, Flávio, Cristiane e Sérgio
Aula 3 Telling a story	Roger, Sr. Natalino, Rose, André, Viviane, Leila, Sandra, Rosana e Cynthia
Aula 4 Talking about identity*	Sr. Natalino, Mário, Sérgio, Rosângela, Sérgio, Talita, Cristiane, Rose, Cynthia
Aula 5 Going for a ride	Raí, Fernando, Sandoval, Zilda, Renato, Talita, Cileide, Rosângela, Iraci, Mário, Flávio, Cristiane e Sérgio
Aula 6 We are the world	Raí, Fernando, Sandoval, Zilda, Renato, Talita, Cileide, Rosângela, Iraci, Mário, Flávio, Cristiane e Sérgio
* Aula que será analisada como o evento representativo	

Este instrumento permite que o pesquisador possa ver e rever a aula gravada e possa buscar, neste sistema de atividade, muitas respostas para seus questionamentos. Nesta pesquisa, as aulas foram observadas, principalmente, para buscar as oportunidades de aprendizagem criadas pelo professor, pelo material e pelos próprios alunos, apontando para um trabalho na ZPD. Outro aspecto importante a ser destacado foi o uso das perguntas como instrumento de mediação semiótica para a formação do aluno crítico. Além disto, é possível observar o movimento na ZML (zona de movimento livre) promovido pelas limitações e na ZAP (zona de ação proposta).

Segundo Cohen, Manion e Morison (2000), a observação de aulas pode ser altamente estruturada, quando o pesquisador já sabe, antecipadamente o que está buscando; semi-estruturada, quando tem alguns itens para focar mais sua atenção e a desestruturada, quando o pesquisador constrói suas hipóteses, após a observação, a medida que vai tendo mais contato com o material e tendo a oportunidade de refletir sobre ele. Neste projeto, a observação de aulas foi semi-estruturada, pois, como professora e pesquisadora, em contato com a discussão teórica, eu tinha a preocupação de achar a confirmação ou não da teoria na minha prática. O refletir sobre a aula dada, tendo a oportunidade de assistir o filme ou escutar as fitas, promoveu um constante movimento no sistema de atividade da sala de aula.

Desta forma, neste projeto, a observação de aulas foi usada como instrumento de coleta de dados, com os seguintes objetivos:

- Aprofundar-me no processo de ensino-aprendizagem;
- Observar a relevância da teoria para a minha prática;

- Observar a posição do sujeito cego na sala de aula e o uso que professora e alunos fazem dos instrumentos;
- Buscar conhecer as oportunidades de aprendizagem, o trabalho feito na ZPD, ZML e ZAP;
- Entender a sala de aula, como um sistema de atividade, onde são formados alunos críticos, analisando os tipos de perguntas que são feitos.

2.4.2. Diários

Neste projeto, os diários foram determinantes para registrar as experiências e minhas impressões sobre a sala de aula, os eventos mais significativos e as ligações disto tudo com a fundamentação teórica. Escrevi diários sobre as minhas aulas durante um ano, interrompi por um tempo, mas, retomei a escrita dos diários, porque, conforme já mencionado, anteriormente, a cada aula, as reflexões e descobertas precisavam ser registradas. Para esta tese, fiz uso de 10 diários, os quais revelam, principalmente, os sentidos que a professora pesquisadora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão.

Bailey (1990) ressalta que a escrita é um instrumento que ajuda o professor não somente a descrever a sua prática, mas também a dar o primeiro passo para transformá-la. Assim os diários são ferramentas para a reflexão crítica usados para a descrição, compreensão e transformação da ação. Através deles, segundo Liberali (1999), o indivíduo tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre as teorias formais estudadas, permitindo um distanciamento da ação e uma organização do pensamento.

Neste projeto, os diários foram escritos com os seguintes objetivos:

- coletar dados;
- promover a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem;
- organizar e descrever os eventos e experiências da sala de aula;
- investigar os sentidos sobre ensinar e aprender na sala de aula do aluno cego e com baixa visão.

Os diários como ferramentas colaboram na constituição do profissional crítico reflexivo e, segundo Liberali, podem ser considerados como gêneros que atuam como instrumentos para a reflexão crítica.

2.4.3. Entrevistas

Nesta pesquisa usei a entrevista semi-estruturada, que combina uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta, com objetivo de conhecer experiências de

aprendizagem dos meus alunos, em um total de 6 entrevistas. Foi possível, com isto, conhecer suas experiências de vida, suas brincadeiras, a entrada na escola, a superproteção dos pais, o primeiro trabalho, seus relatos sobre discriminação e preconceito. Desta forma, já fui, para a entrevista, tendo os objetivos claros e também com uma série de perguntas já elaboradas anteriormente. Entretanto, durante o processo, outras foram surgindo para completar o entendimento e também para explorar idéias não previstas anteriormente.

As seis entrevistas usadas como dados nesta tese objetivaram:

- conhecer como os alunos cegos e com baixa visão se constituem como aprendizes e quais os sentidos que eles atribuem ao ensino-aprendizagem;
- conhecer suas experiências de aprendizagem tanto em escolas regulares, como em escolas especiais;
- conhecer suas opiniões sobre a relevância do ensino-aprendizagem de inglês.

A próxima seção trata dos procedimentos de análise de dados.

2.5. Procedimentos de análise de dados

Esta seção objetiva apresentar os procedimentos utilizados para a análise dos dados, dentre eles: análise descritiva dos sistemas de atividade e análise do discurso com o levantamento dos conteúdos temáticos, modalizações e posicionamento enunciativo, além das perguntas como instrumentos de mediação semiótica.

O objetivo dessa pesquisa é investigar como uma professora de inglês aprende a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, transformando a sala de aula em espaço para constituição de sujeitos críticos, e, para isto, faz-se necessário conhecer os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão; como os alunos cegos são constituídos como aprendizes e também as ações que viabilizam a formação de sujeitos críticos na sala de aula. A análise organiza-se, então, em torno de temas relacionados às perguntas de pesquisa. São eles:

- Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão;
- Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes;
- Sala de aula como espaço de formação de alunos críticos.

Foram escolhidos 4 eventos que orientam a análise de cada um dos temas apontados acima, por serem considerados como representativos para a problemática aqui discutida. São eles:

- Um diário da professora pesquisadora que intitula-se: “História de Homework” e que objetiva discutir os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem;
- Entrevista com Mário, que objetiva discutir as experiências de aprendizagem na escola especial e a importância disso para a constituição do aluno;
- Entrevista com Rose, que objetiva discutir as experiências de aprendizagem na escola regular;
- Uma aula que discute os atributos da identidade, que objetiva discutir como a sala de aula se organiza em um espaço para constituição do aluno crítico.

O quadro abaixo apresenta e relaciona os eventos escolhidos para análise, os temas e os procedimentos utilizados.

Quadro 9 – Quadro de análise

Procedimentos de coleta	Eventos representativos	Temas	Procedimentos de análise
10 Diários da professora pesquisadora	História de Homework (diário 1)	Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão;	Análise do sistema de atividade. Análise do discurso: conteúdo temático., modalização e posicionamento enunciativo
6 Entrevistas com alunos	Entrevista com Mário (escola especial)	Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes;	Análise do discurso: conteúdo temático e posicionamento enunciativo
6 Entrevistas com alunos	Entrevista com Rose (escola regular)	Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes;	Análise do discurso: conteúdo temático e posicionamento enunciativo
6 Aulas gravadas e diários	Aula sobre atributos da identidade	Sala de aula como espaço de formação de alunos críticos.	Análise do sistema de atividade Análise do tipo de perguntas e turnos

A seção seguinte demonstra como a análise descritiva dos sistemas de atividade é feita, apresentando e descrevendo o sistema de atividade da sala de aula.

2.5.1. Análise descritiva dos sistemas de atividade

A análise descritiva que é feita dos sistemas de atividade objetiva observar e descrever os elementos do sistema e as relações entre eles, e as ações que fazem parte desses sistemas, mediadas pelo discurso.

Conforme já discutido no capítulo teórico, na seção que discute a base teórica de análise de dados, os trabalhos que utilizam a TA como sustentação teórica, ferramenta metodológica e de análise, devem orientar a análise para os componentes do sistema de atividade, o qual é composto pelos seguintes elementos:

- os participantes da atividade;
- os instrumentos de mediação semiótica que são usados no trabalho;
- as regras que orientam como eles trabalham;
- o objeto para o qual os membros desta comunidade dirigem seu trabalho;
- a comunidade de onde vêm os participantes;
- a forma como o trabalho é dividido;
- os resultados esperados desta atividade;
- as possíveis contradições e conflitos presentes no sistema.

Dessa forma, neste trabalho, no qual investigo como a professora pesquisadora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, o que inclui os sentidos que ela atribui ao processo de ensino-aprendizagem, como os alunos se constituem como aprendizes e como a sala de aula se organiza como um espaço para a formação de alunos críticos; os eventos organizam-se como sistemas de atividade. A figura abaixo representa o sistema de atividade da sala de aula, o qual é analisado descritivamente, em seguida.

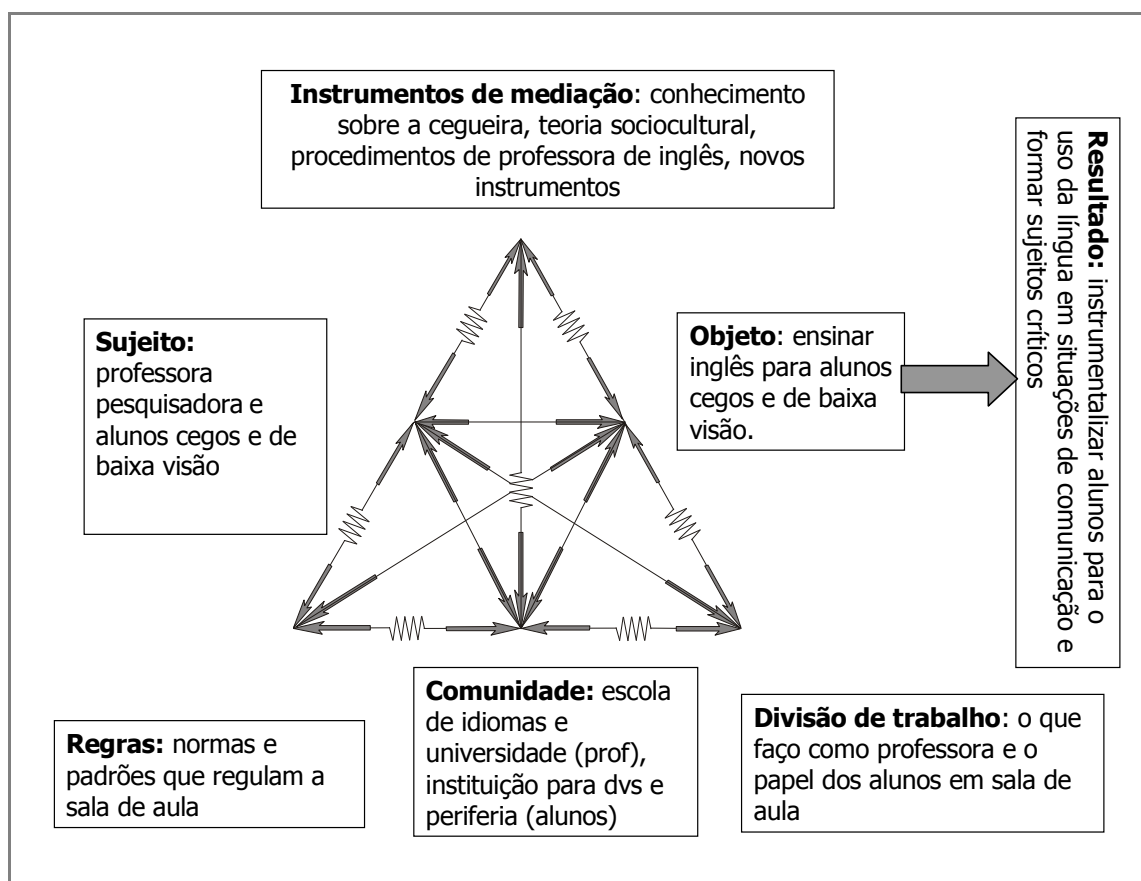


Figura 6 - Minha sala de aula

Neste sistema, que representa a atividade de ensinar e aprender na sala de aula, os sujeitos são os alunos, adultos e adolescentes e a professora. Os alunos vêm para a Laramara, quase todos os dias, para participar de cursos de preparação para o trabalho, objetivando uma melhor qualificação, e também para interagir com outras pessoas com deficiência visual e participar de atividades sociais promovidas pela instituição, tais como palestras, apresentação de peças e coral. Moram em bairros da periferia, tendo que acordar muito cedo para chegar a tempo na instituição, para participarem das aulas de inglês. Para eles, essas aulas podem possibilitar uma colocação melhor no mercado de trabalho, como já apontado, e podem também fazer com que tenham mais acesso à informação. Trazem para esta sala de aula suas experiências anteriores de aprendizagem, sendo que alguns frequentaram escolas só para pessoas com deficiência visual e outros a escola regular.

A oportunidade de estudar em inglês em um curso, onde recebem o material impresso em braile e ampliado, para os que têm baixa visão, é valorizada pelos alunos, principalmente, pelo fato de enfrentarem o problema da falta de material impresso, constantemente, no seu dia-a-dia, nos sistemas dos quais participam. Além disso, o fato de terem acesso ao mesmo material que é trabalhado em escola de idiomas, o mesmo que é utilizado por alunos que

enxergam, também é percebido como diferencial pelos alunos que já tiveram outras experiências com a aprendizagem de inglês.

A professora, por sua vez, tem experiência com o ensino-aprendizagem de inglês em escolas de idiomas e, mais recentemente, com o ensino superior, e veio para este contexto sem nenhum conhecimento sobre a deficiência visual e sem nenhuma experiência anterior com estes alunos. Trouxe, para esta sala de aula, os sentidos construídos sobre a deficiência e sobre a cegueira, como algo que limita e impede. O início de sua experiência com os alunos cegos e com baixa visão foi marcado, como já comentado anteriormente, pelo sentimento de dó, de dor pela falta da visão. As experiências vividas em sala de aula, o contato com os alunos e o ingresso no programa de doutorado, para pesquisar sobre o tema, possibilitaram transformar o seu ensinar.

Desta forma, o objeto de sua atividade de ensinar, que a princípio é a competência comunicativa, com foco no conhecimento sistêmico, ou seja instrumentalizar os alunos para usar a língua em situações de comunicação, vai se transformando para focar também a formação do aluno crítico que faz uso da língua como instrumento de comunicação semiótica para aprender a ser cidadão crítico que possa interferir positivamente na sociedade, possibilitando a mudança nas atitudes e forma como a deficiência visual tem sido encarada.

Para os alunos o objeto da atividade de aprender também é um objeto em transformação, sendo que, a princípio, ele é a aprendizagem da língua para melhor colocação no mercado de trabalho, a competência comunicativa. Entretanto, eles percebem, com as ações em sala de aula, a importância da interação, do papel do outro no processo de aprendizagem e o uso da língua para aprenderem a ser alunos críticos e cidadãos, fazendo com que a sua voz seja ouvida.

Os instrumentos que utilizo, nesta sala de aula, são tanto os procedimentos que já utilizava com alunos que enxergam (perguntas, repetição, atividades de compreensão oral, leitura e escrita), como outros que fui descobrindo com a prática e com a observação dos alunos como a soletração, o material impresso em braile e ampliado, exploração dos sons, expressão nas palavras e o uso da tradução; e com o acesso à informação sobre a cegueira e a teoria da atividade. Os alunos fazem uso de gravadores como cadernos, reglete⁶ e punção⁷, alguns de máquina braile; os alunos que têm baixa visão usam caderno e caneta hidrográfica.

A comunidade, a qual pertencço, inclui a escola de idiomas, onde trabalhei por muitos anos e que foi importante para a construção da minha identidade de professora de inglês.

⁶ Reglete – instrumento para escrita manual em braile.

⁷ Punção – instrumento utilizado para fazer relevo no papel na escrita braile.

Inclui também a universidade, onde fiz o mestrado e doutorado e que possibilitou-me fazer uso de outros instrumentos como o suporte teórico para a minha prática, enfatizando aqui o conhecimento sobre a deficiência, sobre a cegueira, a teoria sociocultural e a teoria da atividade.

As regras, por sua vez, referem-se às normas que alunos e professora seguem nesta sala de aula como por exemplo o planejamento da aula pela professora, a elaboração de tarefas em casa e em sala de aula pelos alunos. A forma como participam em aula, o que utilizam ou podem utilizar. A divisão de trabalho, neste caso, refere-se ao papel da instituição, onde o material é impresso, onde as aulas são dadas, os recursos que disponho lá, o meu papel de professora que prepara as aulas, o material, dá instruções, corrige, promove interação, checka o entendimento; e o papel dos alunos que participam, perguntam, respondem os questionamentos, interagem uns com os outros, trabalham em pares ou grupos.

A próxima seção trata do outro procedimento de análise, que é a análise do discurso.

2.5.2. Análise do discurso nos sistemas de atividade

Além da análise descritiva dos sistemas, faço uma análise do discurso, usando para isto as seguintes ferramentas discursivas: levantamento dos conteúdos temáticos com as escolhas lexicais, as modalizações e o posicionamento enunciativo. Além disto, analiso o tipo de perguntas que são feitas em sala de aula, considerando as perguntas como instrumentos de mediação semiótica para a formação de alunos críticos. A análise do tipo de perguntas em sala de aula, inclui também a distribuição dos turnos, ou seja quem toma a iniciativa de introduzir e de encerrar os temas e com que objetivos.

O quadro abaixo relaciona os temas com as ferramentas discursivas que serão usadas na análise do discurso.

Quadro 10 – Quadro de análise do discurso

Temas	Procedimentos de análise do discurso
Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão;	Levantamento dos conteúdos temáticos, modalização e posicionamento enunciativo
Sentidos que os alunos atribuem a si mesmos como aprendizes;	Levantamento dos conteúdos temáticos, modalização e posicionamento enunciativo
Sala de aula como espaço de formação de alunos críticos.	Análise do tipo de perguntas

Esta seção tratou da apresentação dos procedimentos de análise de dados e a próxima discute os aspectos éticos da pesquisa.

2.6. Aspectos éticos na pesquisa

Esta seção objetiva apresentar alguns procedimentos que garantiram o respeito e observância de aspectos éticos da pesquisa da área educacional e social. Dentre eles, destaco:

- A carta de consentimento que foi assinada por todos os participantes da pesquisa, dando permissão para que os dados coletados fossem utilizados pela pesquisadora. Neste projeto, os alunos cegos e com baixa visão permitiram que eu fizesse uso de seus primeiros nomes, evitando, assim o uso de pseudônimos.
- Os participantes eram sempre comunicados que a aula estava sendo gravada, chegando a escutar a gravação de algumas aulas e de entrevistas. As transcrições de algumas aulas também foram lidas assim como a experiência que introduz o capítulo teórico, cujo nome é: “Olhos vendados”.
- A instituição para pessoas com deficiência visual, onde os dados foram coletados, foi comunicada, oficialmente, sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos de coleta de dados, permitindo que eu me referisse a ela no projeto. A carta com a autorização encontra-se em anexo.
- A rede de escolas de idiomas, onde trabalhei e a qual me permitiu fazer uso do material didático, autorizou-me a citar seu nome quando eu fizer menção ao material didático utilizado. Para isto, elaborei carta com os objetivos do projeto de pesquisa. A carta com a autorização para citar o nome da instituição e também a carta inicial, falando dos objetivos do projeto e pedindo autorização para fazer uso do material encontram-se no anexo.

A pesquisa não objetivou apenas a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão e da professora, mas buscou colaborar, de alguma forma, com a melhoria das relações sociais, procurando diminuir o fosso da exclusão, tanto na disseminação de práticas inclusivas na área acadêmica e de formação de professores, como no processo de conscientização dos próprios alunos sobre sua responsabilidade na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. A seção seguinte apresenta as questões de confiabilidade.

2.7. Questões de confiabilidade

Nesta seção, apresento os procedimentos que garantem a veracidade e a confiabilidade (Lincoln e Guba, 1985, apud Liberali & Liberali, 2003) da pesquisa, que neste trabalho foram os seguintes:

- Tempo prolongado de engajamento com o contexto, o que fica evidenciado pelo período longo de coleta de dados e também pela participação e engajamento da pesquisadora em projetos e atividades ligados à deficiência visual, o que trouxe experiência e maior conhecimento da área investigada e, por conseguinte, maior confiabilidade à pesquisa.
- Triangulação dos dados através de diversas fontes de coleta, como a observação de aulas, entrevistas e diários.
- Peer debriefing com uma aluna doutoranda, além dos colegas do seminário de orientação, que puderam por diversas vezes, ler e opinar sobre a pesquisa, trazendo uma contribuição importante.
- Os dados gerados estão guardados em fitas e em arquivos de Word, com as devidas transcrições.
- Apresentações do trabalho em congressos e seminários, ao longo de todo o período de doutorado.

Neste capítulo foram apresentadas as questões referentes à metodologia, como o tipo de pesquisa, o histórico, a estrutura e o conteúdo do curso de inglês, os procedimentos de coleta e de análise de dados, os aspectos éticos e de confiabilidade. O capítulo seguinte refere-se à discussão dos resultados da pesquisa.

Capítulo 3
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa, interpretando-os à luz dos fundamentos teóricos que dão sustentação à esta tese, para responder à pergunta geral de pesquisa:

Como uma professora de inglês aprende a ensinar alunos cegos e com baixa visão?

O capítulo divide-se, desta forma, em 4 partes, sendo que as três primeiras referem-se aos temas relacionados às perguntas de pesquisa. São eles:

- Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão;
- Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes;
- Sala de aula como espaço de formação de alunos críticos.

A quarta parte conclui o capítulo com considerações sobre os resultados apresentados. A próxima seção discute os resultados da pesquisa que respondem à primeira pergunta de pesquisa.

3.1. Sentidos da professora sobre o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão

Esta seção objetiva apresentar e discutir os sentidos construídos por mim, professora participante e pesquisadora, sobre o ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão; e também como alguns foram desconstruídos e outros construídos, o que enfatiza um processo, “*do coitadinho ao super herói*”.

Isso fica evidenciado pelos sentidos que eu atribuía à cegueira e ao ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão, o temor de não saber como agir, o foco no não poder, na limitação provocada pela falta da visão, os quais foram substituídos por outros sentidos, que enfatizavam a possibilidade de aprender, o potencial, o ser possível, quase que

negando a falta da visão. A comparação constante com a performance dos alunos que enxergam indica uma necessidade de afirmação, de acreditar que eles podem. Houve um movimento brusco gerado pela contradição entre o sentido anterior, que liga a deficiência à limitação, e o sentido construído a partir do contato com os cegos, exageradamente positivo, tentando, de uma certa forma, ignorar a deficiência. Conforme discutido por Sellman (2001) e Engeström (1999), essa discordância entre o que já estava internalizado, os sentidos socialmente e culturalmente construídos, com algo novo, o contato com os alunos e o trabalho nessa sala de aula, o que provocou uma contradição secundária, e um movimento no sistema, empurrando-me para novas ações e formas de intervenção.

Este processo liga-se à constituição do sujeito, que conforme discutido por Vygotsky (1982/1999), Smolka (2004) e González Rey (2004), é resultado de experiências históricas, sociais e culturais que nos são transmitidas pelas gerações anteriores. Os sentidos que atribuímos à deficiência são inseparáveis da nossa própria constituição como sujeitos e de nossas experiências históricas e culturais. Dessa forma, o que eu pensava sobre os cegos e como eu encarava a deficiência foi algo que me foi transmitido culturalmente e historicamente tanto pela minha família, como pelo grupo social ao qual pertencço. De fato, a exclusão e os sentidos que construímos sobre a deficiência têm início na infância e, para isto, muito contribuem os meios de comunicação e as próprias famílias de pessoas com deficiência, conforme discutido por Werneck (1997). Investigar e discutir as raízes históricas da deficiência e a constituição social do sujeito, ajudou-me a entender este processo pelo qual passei e possibilitou-me a desconstrução de muitos sentidos negativos e também o refletir sobre os novos sentidos que foram construídos a partir do contato com os alunos cegos e com baixa visão, conforme discutido acima.

Esta seção divide-se, então, em duas partes. Na primeira, apresento e analiso um diário da professora pesquisadora, que foi escolhido como evento representativo para a discussão dos resultados, cujo título é “História de Homework”. E na segunda, discuto outros sentidos da professora, tendo como fonte de coleta outros diários.

3.1.1. História de homework

Esta seção objetiva analisar e discutir o Diário 1, elaborado logo após a aula dada, com o objetivo de registrar algumas impressões sobre a aula, sobre alunos e professora, sobre questões ligadas a ensino-aprendizagem.

Esse diário, intitulado “História de Homework”, escolhido por ser um evento representativo, exprime e analisa alguns dos sentidos que eu atribuía ao processo de ensino-

aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão. A análise desse evento organiza-se, então, da seguinte forma:

- Levantamento dos conteúdos temáticos do diário, com as escolhas lexicais em negrito;
- Análise de dois sistemas de atividade, um referente à aula descrita no diário e o outro referente à atividade acontecida na aula anterior, que é usada como instrumento, para a introdução do conteúdo e para promover discussão e reflexão a respeito do acontecido;
- Análise das modalizações e posicionamento enunciativo.

O quadro abaixo apresenta o levantamento dos conteúdos temáticos do Diário 1, com as escolhas lexicais em negrito. Esse levantamento permite ao pesquisador, como discutido por Bronckart (1999), uma clareza maior quanto às informações contidas nos textos, e, nesse caso, indica os sentidos do sujeito com relação à deficiência e ao ensino-aprendizagem. O conteúdo temático marca, assim, o sentido atribuído a cada uma das ações que fazem parte do sistema de atividade.

Quadro 11 - Levantamento de conteúdos temáticos Diário 1

Conteúdo Temático do Diário 1	
Conteúdo Temático	Exemplos
1. Homework é importante para a aprendizagem.	<p>“Hoje, iniciamos a aula conversando sobre a importância do homework. Perguntei o que eles achavam sobre isto.” (recorte 1, Diário 1)</p> <p>“Todos concordaram que era relevante para rever, aprender mais, fixar, trabalhar escrita. Podem aprender mais e em menor tempo fazendo atividades em casa, revendo o que trabalharam em aula” (recorte 2, Diário 1)</p>
2. Aluno que engana a professora engana a si mesmo.	<p>“Comentei sobre o Raí que disse que fez o homework, mas na realidade estava lendo outra coisa, aproveitando-se do fato que eu não sei braile. Concluíram que ele estava enganando a si mesmo.” (recorte 3, Diário 1)</p>
3. Alunos cegos não usam as mesmas estratégias que os alunos que enxergam.	<p>“Antes de iniciarmos a próxima atividade, que era um texto para leitura e compreensão, comentei com eles o que pode facilitar a leitura. Perguntei o que poderia facilitar a leitura e como resposta: o contexto, a situação, palavras parecidas, nomes de lugares, datas.” (recorte 4, Diário 1)</p> <p>“Me surpreendi realmente... A princípio pensei que muitas das estratégias que costumo enfatizar com os alunos que enxergam não funcionariam aqui.” (recorte 5, Diário 1)</p> <p>“Na realidade não são tantas as estratégias que eles não podem usar. Não podem explorar a figura. Mas quem sabe, se trabalharem com alunos que enxergam, estes poderão descrever a figura. O outro como instrumento (telescópio).” (recorte 6, Diário 1)</p>
4. A falta do material adequado causa problemas.	<p>“Faltou um pedaço do texto em braile. Ditei para eles.” (recorte 7, Diário 1)</p> <p>“Cynthia estava insegura com o spelling de algumas palavras e perguntou sobre o spelling de muitas palavras. Roger se saiu muito bem e escreveu as frases rapidamente e sem nenhuma dificuldade. Lourdes também.” (recorte 8, Diário 1)</p> <p>“Cynthia se desmotiva rapidamente. Necessita de atenção sempre e tem de perceber que está aprendendo coisas novas. Se passamos muito tempo em uma mesma unidade, ela demonstra desinteresse e quer receber material novo em todas as aulas.” (recorte 9, Diário 1)</p>
5. Aluna não percebe que está aprendendo.	<p>“Isto me faz refletir sobre a importância da percepção de aprendizagem. Será que ela não está percebendo o quanto tem aprendido?” (recorte 10, Diário 1)</p>

O quadro permite observar os sentidos que a professora atribui à lição de casa e como ela usa a “história de homework”, evento ocorrido na aula anterior, como instrumento, para discutir e problematizar o tema. Ao trabalhar com a leitura de um texto, ela expressa o sentido construído sobre as estratégias de leitura, e ao ter que ditar parte do texto, que estava

incompleto, expressa o que pensa sobre a falta do material adequado e sobre percepção de aprendizagem.

Apresento o sistema de atividade que representa esta aula, fazendo, em seguida, a análise descritiva da atividade, na qual será retomada a discussão sobre os sentidos, incluindo a análise do discurso, com o levantamento temático, já apresentado no quadro anterior, modalizações e posicionamento enunciativo.

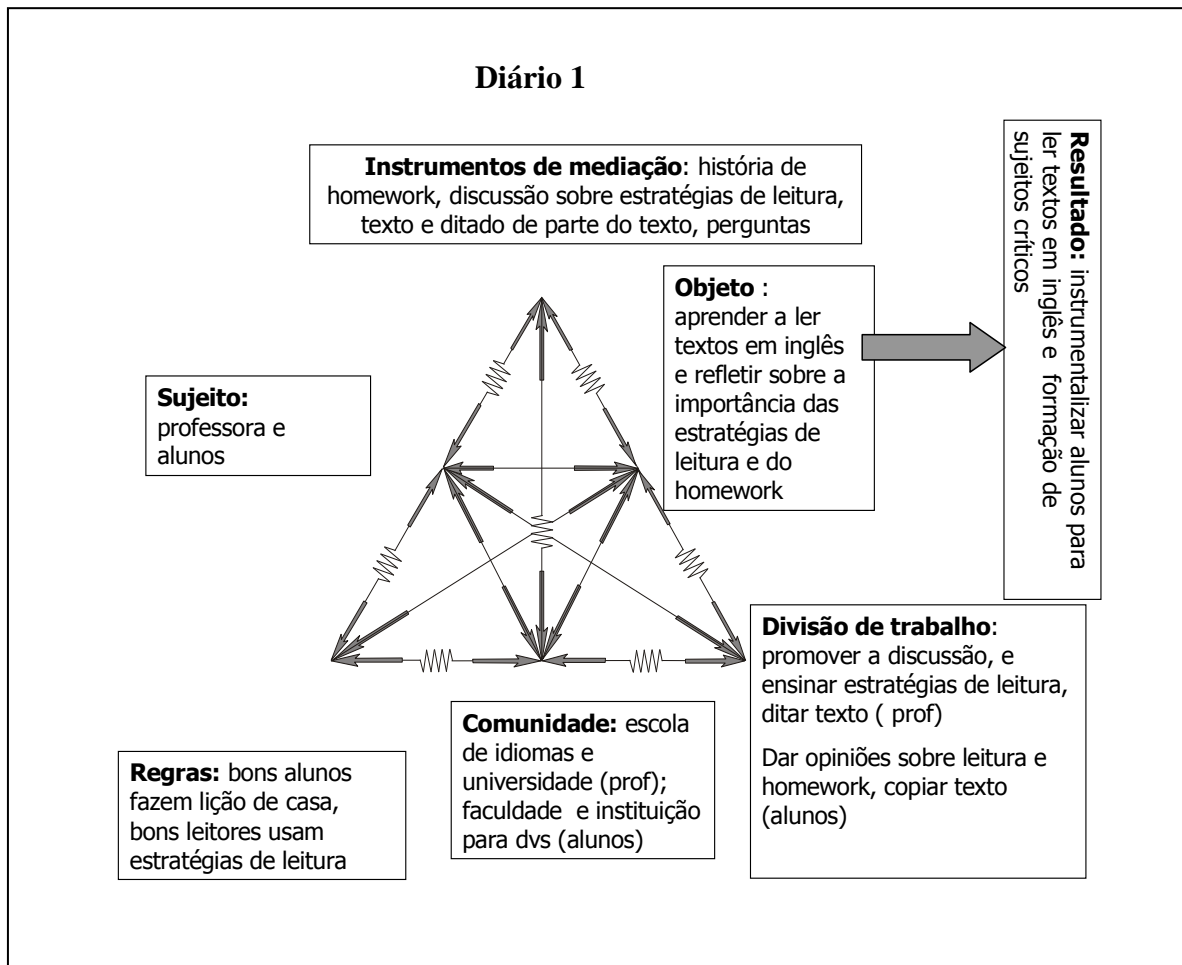


Figura 7 – Sistema de atividade - Diário 1

Os sujeitos, neste sistema, são os alunos e a professora. No grupo de alunos, todos adultos, Cynthia faz curso de Letras na Unacid, Roger e Lourdes são operadores de telemarketing, Sr. Natalino é dentista aposentado, Rosana trabalha na Natura como panelista⁸, Rose é professora de ioga. Alguns, como Roger, Sr. Natalino e Rose, vêm para a instituição somente para assistir as aulas de inglês; os outros participam também de outras atividades sociais e de cursos. Todos eles já tiveram experiências anteriores com a aprendizagem de

⁸ Panelista é aquele que experimenta aromas, testando a qualidade dos perfumes.

inglês, alguns em escolas regulares, outro em curso por correspondência, outros em curso na própria Laramara. Eles faziam parte do grupo 2, que conforme já descrito na seção referente ao curso, no capítulo metodológico. A princípio, dividimos os alunos em dois grupos, um de alunos que não nunca tinham aprendido inglês e o outro com alunos que já tinham um nível um pouco mais adiantado.

Os alunos trazem, então, para esta sala de aula os sentidos que construíram ao longo de suas vidas, com suas experiências anteriores de aprendizagem, sobre a aprendizagem de língua estrangeira, sobre o papel do aluno e do professor, e sobre o papel do outro nesse processo. Além de ser constituído histórica e culturalmente, o sujeito também se constitui na relação com o outro e com o mundo, conforme discutido por Vygotsky e seus seguidores. O sujeito cego traz, portanto, para essa sala de aula, os sentidos que constrói sobre as relações interacionais, incluindo aqui as atitudes preconceituosas da sociedade com relação à deficiência. Tudo isto é percebido pelos sujeitos de formas diferentes e junta-se à sua constituição e aos sentidos que constrói sobre as coisas do mundo e as pessoas.

A professora, por sua vez, traz sua experiência com escola de idiomas, os sentidos que atribui ao ensino-aprendizagem e o sentido que atribui à deficiência, além das teorias que discute no seu programa de doutorado, as quais tenta ligar à sua prática. Os professores de inglês, em geral, são constituídos profissionalmente pelas muitas teorias de aprendizagem, abordagens e métodos que entram e saem da sua sala de aula, sem ao menos, dar tempo a eles de ligá-los à prática (Magalhães, 2002; Celani, 2001; Nóvoa, 1995). Muitos seguem procedimentos como uma receita pronta, que deu certo com um grupo e poderá dar com outro. Fazem uso de instrumentos de mediação semiótica em suas aulas, como cartões, fichas, figuras, gestos e expressões fisionômicas. Ao entrar nessa sala de aula, a professora questiona e tem alguns conflitos por temer não poder usar alguns desses instrumentos, conforme será discutido nessa seção.

O objeto desse sistema é ensinar e aprender a ler textos em inglês e refletir sobre a importância das estratégias de leitura e do homework. Para trabalhar com esse objeto a professora faz uso de instrumentos de mediação semiótica, como a história de homework, a discussão sobre estratégias de leitura, o texto impresso em braile e o ditado que ela teve que fazer, devido ao trecho que não havia sido impresso. Faz uso também de perguntas para promover a discussão e a reflexão sobre a importância da lição de casa e sobre o uso das estratégias de leitura, conforme os recortes do Diário 1.

“Hoje, iniciamos a aula conversando sobre a importância do homework. Perguntei o que eles achavam sobre isto.” (recorte 1, Diário 1)

Perguntei o que poderia facilitar a leitura e como resposta: o contexto, a situação, palavras parecidas, nomes de lugares, datas.” (recorte 4, Diário 1)

Os recortes acima parecem indicar que a professora considera o dar voz aos alunos como importante para o ensino-aprendizagem e como uma possibilidade de formar alunos críticos. Nota-se que há uma preocupação de introduzir os tópicos, escutando, em primeiro lugar, a opinião dos alunos.

No grupo de alunos, Sr. Natalino usa o gravador como um caderno, registrando o que acontece na aula, já que ele não consegue escrever e ler em braile, impedindo-o de fazer anotações; Roger, Rosana e Lourdes usam a reglete e a punção para fazer suas anotações e Cynthia utiliza uma máquina braile da instituição. O uso que os alunos fazem dos instrumentos liga-se à discussão de Valsiner (1998) sobre a ZML (zona de movimento livre) e a ZAP (zona de ação proposta) e também a teoria das “*affordances*”, de Gibson (1979), o que Vygotsky já discutia como o papel mediador das ferramentas. Nesse caso, o papel mediador liga-se às possibilidades ou limitações que estão presentes no ambiente e que podem ou não ser percebidas pelos indivíduos, permitindo então o movimento na ZAP, zona de ação proposta, ou seja o indivíduo percebe um novo uso para algum instrumento e faz uso dele, trilhando outra rota, o que possibilita novas ações e, por conseguinte, altera o sistema no qual participa e o processo de desenvolvimento.

Sr. Natalino não lê ampliado, pois é cego, e nem consegue ler e escrever em braile. Isto causa uma certa dificuldade em sala de aula, o que ele tenta superar fazendo uso de outro instrumento, o gravador, que, neste caso, funciona como um caderno, onde ele faz suas anotações e registra o que é mais importante. Em casa, ele costuma retomar o conteúdo trabalhado em sala, fazendo suas lições com a ajuda de um primo que escreve suas respostas para que ele possa trazer para a aula. Neste caso, ele usa o outro como instrumento para poder atingir o objetivo dessa ação. Na discussão de Vygotsky (1995/1997) sobre defectologia, ele deixa claro o papel do outro como instrumento, citando que no caso dos cegos, a ajuda do outro para descrever figuras ou fazer outras ações que dependem da visão, funciona como um telescópio ou microscópio, ou seja, um instrumento.

A primeira ação dessa aula é a introdução de uma história pela professora, que objetiva possibilitar uma reflexão sobre a importância do homework: bons alunos fazem lição de casa e não enganam a professora. A professora faz uso da história de homework, acontecida na aula anterior, com o aluno Raí, como instrumento e tenta, com isto, promover a

reflexão e o pensamento crítico, discutindo sobre o que o aluno precisa fazer para aprender mais e ter uma performance melhor. A “*história de homework*”, acontecida na aula anterior, é um outro sistema de atividade, que apresento abaixo, para analisá-lo em seguida.

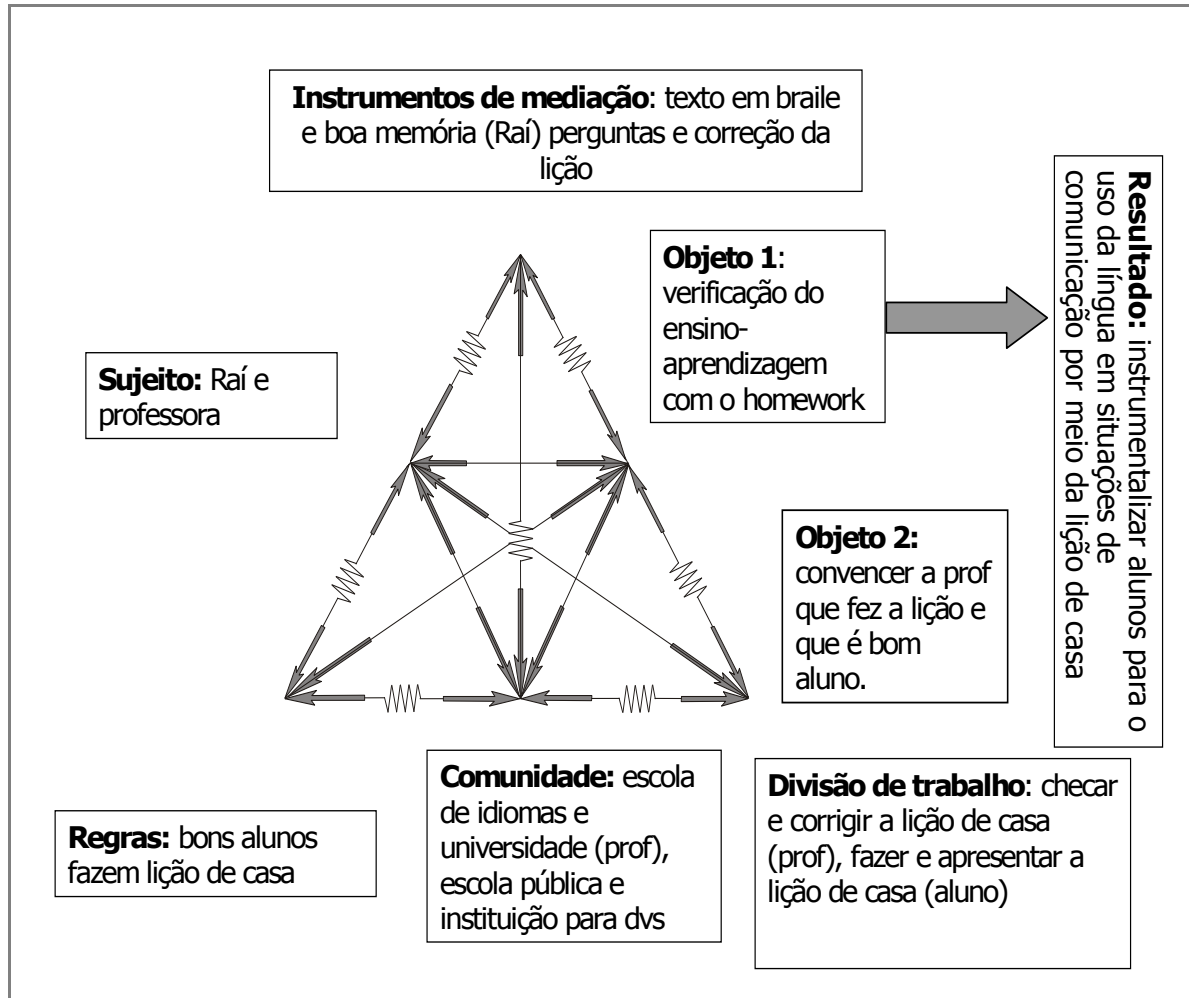


Figura 8 – História de homework

Os sujeitos desse sistema de atividade são: Raí e a professora. Raí é um adolescente de 15 anos, que frequenta a 8^a série da escola pública. É um aluno bem-humorado e irrequieto que participa ativamente das aulas. Ele frequenta a instituição para fazer as aulas de inglês e também para outras atividades, o que inclui informática e palestras.

Os instrumentos mediadores que Raí usa para alcançar o objeto, convencer a professora que fez lição de casa, são tanto a sua boa memória como o texto em braile. O objeto do aluno, nesse caso, não é o mesmo da professora. A lição proposta na aula anterior pela professora era que os alunos escrevessem um texto sobre as professoras que visitaram a sala de aula, e foram entrevistadas pelos alunos. O motivo que move Raí é fazer que a

professora acredite que ele é bom aluno. Já o objeto da professora é a verificação do que os alunos aprenderam em sala de aula, para alcançar o resultado que é instrumentalizar os alunos para que usem a língua em situações de comunicação, por meio da lição de casa. Quando a professora pergunta quem fez o homework, Raí se oferece para ler o seu texto, e pega, então, um texto escrito em braile, aproveitando-se que a professora não sabe braile. Começa a ler, dando informações sobre as professoras visitantes, valendo-se de sua boa memória.

A professora percebe, entretanto, que há algo escrito em tinta no texto, e consegue ler que o texto é sobre Ciências e não o tema proposto. Flagra, então, Raí, na sua tentativa de parecer um bom aluno. É gerado um conflito no sistema causado por contradições secundárias (Engeström, 1999; Sellman, 2001) entre o que o aluno já sabe (professora não sabe braile) e o elemento novo (professora descobriu, possivelmente saiba braile agora); entre o sentido construído pela professora, cego é sempre bonzinho, e a ação de Raí. Repensa, também, de uma certa forma, o sentido sobre o aprender fazendo a lição, já que Raí demonstrou ter aprendido muito bem tudo o que foi trabalhado em aula, com o seu texto falso.

O uso que Raí faz da sua boa memória, como instrumento para enganar a professora, liga-se à discussão de como as pessoas deficientes encontram outros caminhos perceptuais (Rodney, 2002; Vygotsky, 1995) para alcançar seus objetivos e também à discussão sobre a ZML e ZAP (Valsiner, 1987). Não foi o fato de ser cego que o impediu de enganar a professora, fingindo que lia a lição de casa. A falta da visão, ao invés de ser limitador, é uma vantagem para ele, já que a professora não poderia ler o texto escrito em braile e não descobriria a mentira, se não fosse por algo escrito em tinta no papel, o que não é percebido pelo aluno. As estratégias compensatórias, como discutido por Rodney (2002), criam então zonas de desenvolvimento como a ZPD, a ZML e a ZAP.

As contradições, que ocorrem no sistema de atividade, provocaram movimento, criando um ciclo expansivo de aprendizagem (Engeström, 1999), que é uma contínua construção e resolução de tensões e contradições que envolve objeto, instrumentos de mediação e os sentidos dos sujeitos envolvidos. Tanto a professora como o aluno, ao agirem, puderam expressar sentidos; entretanto, na relação interacional, puderam rever os sentidos, repensar a ação e, possivelmente, reformulá-la.

Depois de ter analisado o sistema de atividade, referente à “história de homework”, utilizada como instrumento para a primeira ação da aula, retomo a análise do Diário 1.

A análise dos conteúdos temáticos e das escolhas lexicais do Diário 1 mostram que os alunos concordaram que fazer lição de casa é relevante para rever, aprender mais, fixar, trabalhar escrita. Isto também indica o sentido que a professora imprime para a lição de casa,

que é algo que faz parte de sua prática de sala de aula. Lição de casa é importante para a aprendizagem, por permitir que os alunos revejam o que foi aprendido em sala de aula e trabalhem escrita, conforme mostram os recortes do diário.

*“Hoje, iniciamos a aula conversando sobre a **importância do homework**. Perguntei o que eles achavam sobre isto.” (recorte 1, Diário 1)*

*“Todos concordaram que era **relevante para rever, aprender mais, fixar, trabalhar escrita**. Podem aprender mais e em menor tempo fazendo atividades em casa, revendo o que trabalharam em aula” (recorte 2, Diário 1)*

Os alunos tiveram oportunidade de discutir o tema e expressar suas idéias, usando um evento real, que foi o ponto de partida para a reflexão. Isso confirma a importância de trazer, para a sala de aula, experiências dos alunos, informações e histórias, que precisam ligar-se ao material didático, para dar vida e significado a ele (Brookfield, 1987). Entretanto, essas experiências precisam ser problematizadas para que possam ser instrumentos de aprendizagem, para que haja um movimento na ZPD da atividade.

*“Comentei sobre o Raí que **disse que fez o homework**, mas na realidade estava **lendo outra coisa**, aproveitando-se do fato que **eu não sei braile**. Concluíram que ele estava **enganando a si mesmo**.” (recorte 3, Diário 1)*

O recorte acima indica, dessa forma, a preocupação da professora em problematizar o ocorrido, ligando com o tema discutido. É importante observar que, mesmo os eventos mais simples que ocorrem em sala de aula, podem ser problematizados e usados, como instrumentos para a formação do pensamento crítico.

A segunda ação desse sistema refere-se ao questionamento sobre estratégias de leitura. A professora inicia o questionamento para promover a reflexão sobre como ler melhor, com o objetivo de aumentar a confiança dos alunos com o ensinar a aprender.

A análise das escolhas lexicais presentes no conteúdo temático, referente às estratégias de aprendizagem, revela a importância que a professora pesquisadora dá para o uso delas e como estão presentes na sua prática. Os recortes abaixo, que fazem parte do quadro de levantamento de conteúdos temáticos do Diário 1, demonstram a ênfase no ensinar a aprender e também o conflito provocado pelo que ela pensa que eles podem ou não podem usar. O recorte traduz o sentido atribuído pela professora ao uso de estratégias de leitura: os alunos cegos não podem usar as mesmas estratégias que os alunos que enxergam.

*“Antes de iniciarmos a próxima atividade, que era um texto para leitura e compreensão, comentei com eles o que pode **facilitar a leitura**. Perguntei o que poderia **facilitar a leitura** e como resposta: o contexto, a situação, palavras parecidas, nomes de lugares, datas.” (recorte 4, Diário 1)*

*“Me surpreendi realmente... A princípio pensei que **muitas das estratégias que costumo enfatizar com os alunos que enxergam não funcionariam aqui**.” (recorte 5, Diário 1)*

*“Na realidade **não são tantas as estratégias que eles não podem usar. Não podem explorar a figura. Mas quem sabe se trabalharem com alunos que enxergam, estes poderão descrever a figura. O outro como instrumento (telescópio)**.” (recorte 6, Diário 1)*

A ênfase no ensinar a aprender deve-se ao fato das estratégias de aprendizagem terem sido tema de sua dissertação de mestrado, sendo portanto algo que está enraizado na sua prática, fazendo parte da sua constituição como profissional. O uso das estratégias de aprendizagem mostrou-se efetivo no ensino-aprendizagem de alunos que enxergam (Motta, 1997) e, em decorrência disso, a professora pesquisadora quer trazer a mesma possibilidade para esta sala de aula.

Entretanto, o seu discurso revela uma preocupação com o uso e com a conscientização sobre o uso com os alunos cegos e com baixa visão. Isto pode ser percebido no recorte 5, Diário 1, pela presença da modalização lógica, conforme apontada no recorte abaixo.

Modalização Lógica

*“Me surpreendi **realmente**... A princípio pensei que **muitas das estratégias que costumo enfatizar com os alunos que enxergam não funcionariam aqui**.” (recorte 2, Diário 1)*

O uso da modalização lógica indica que a professora quer se justificar por acreditar não poder usar as mesmas estratégias que usa com os alunos que enxergam. Ela, na realidade, teme não ser possível fazer uso das mesmas estratégias nesse contexto, o que fica claro no conteúdo proposicional: *“muitas das estratégias que costumo enfatizar com os alunos que enxergam não funcionariam aqui.”* Eles não enxergam, por isto não poderão fazer uso das mesmas estratégias, é o sentido que o uso dessa modalização lógica imprime ao discurso da professora.

Também o sentido que a professora, a princípio, atribui às estratégias de aprendizagem, como algo que se aplica em qualquer contexto e que pode ser utilizado por todos alunos, não encaixa-se no conceito de estratégias de aprendizagem na perspectiva da TA, ou seja, as estratégias como instrumentos de mediação semiótica que terão o uso

modificado, de acordo com as necessidades do sujeito, do contexto e das especificidades da tarefa, conforme discutido por Lompscher (1999) e Davydov (1999) .

O fato da professora pensar não poder usar os mesmos instrumentos, ou de atribuir sentido ao uso que os alunos cegos e com baixa visão podem fazer das estratégias de aprendizagem, causa um movimento na ZML, zona de movimento livre, que é socialmente construída e traduz como o indivíduo age com os objetos que estão acessíveis ou não em determinados lugares, promovendo, então, a canalização dessas limitações e restrições que o indivíduo sofre na sua interação com determinado ambiente (Valsiner, 1987). Isso pode ser percebido no recorte do Diário 4, que apresento abaixo:

*“Fiquei pensando em uma forma de **trabalhar melhor com isto**. Pedi para que **lessem em casa** e para que **anotassem as palavras** que tivessem dúvidas. Daí poderemos discutir na próxima aula. Entretanto **fiquei pensando em como trabalhar melhor** com o entendimento do texto. Talvez fosse melhor que eles **lessem em silêncio, sublinhando as dificuldades**. Preciso trabalhar mais com as **estratégias de leitura**.” (recorte 1, Diário 4)*

O recorte mostra o conflito entre o sentido que ela atribui ao uso de estratégias e o que eles realmente podem fazer ou usar. Conforme já abordado, anteriormente, isto causa uma contradição secundária, entre aquilo que imaginamos e o que é real, ou seja, aquilo que pode ser observado na sala de aula. A contradição causa um conflito interno para a professora, o que a empurra para novas possibilidades de ação.

A professora demonstra uma certa ansiedade com as limitações, o que encoraja o pensar sobre novas possibilidades, um movimento na zona de ação proposta (ZAP), a qual traduz a zona onde são encorajadas ações e uso de instrumentos. Este encorajamento pode ser ignorado ou resistido, mas juntas ZML e ZAP constituem sistemas de significado cultural e pessoal co-construídos e mediados por outras pessoas (Valsiner, 1997). Este movimento pode ser observado nos recortes abaixo, de outros diários, que mostram como a professora passa a fazer uso de outros instrumentos de mediação que podem auxiliar o entendimento, construindo, junto com os alunos, novos caminhos perceptuais como a exploração dos sons, associações das palavras com imagens, das palavras que já sabem com novas, de uma idéia com outra, dos sons parecidos, além da possibilidade de colocar emoção nas palavras como estratégia para aprender vocabulário. São eles:

- Exploração dos sons e associações de palavras com imagens, como revelado pelo recorte do Diário 3, abaixo:

“A exploração dos sons precisa ser mais constante, assim como as associações das palavras com imagens, das palavras que já sabem com novas, de uma idéia com outra, dos sons parecidos. Todas estas estratégias que facilitam a assimilação.” (recorte 1, Diário 3)

- Possibilidade de colocar emoção na palavra e ligar a característica a uma pessoa, o que pode ser observado no recorte do Diário 3:

*“Enfatizei a necessidade de colocar **emoção na palavra** - funcionou muito bem esta estratégia para **aprender vocabulário**. Outra estratégia que usamos foi **ligar a característica a uma pessoa**.” (recorte 2, Diário 3)*

- Uso do movimento para expressar as ações, como apontado pelo recorte do Diário 8:

*“Distribuí as letras da música e fomos lendo juntos. Trabalhei com **repetição e explicação** de vocabulário. Li cada verso e pedi que repetissem primeiro as palavras e depois as frases. Fui explicando as palavras novas, tive que **usar a tradução** para clouds e rainbow, mas **fizemos juntos o shaking hands**.” (recorte 2, Diário 8)*

- Trabalho com pronúncia para sentir os sons, evidenciado no recorte, abaixo, do Diário 9:

*“Trabalhamos também com **pronúncia**: a diferença dos sons **R e H**. Foi legal colocar a mão na frente da boca para sentir o vento do **H** e a **ginástica com a boca para produzir: ra, re, ri, ro, ru**. Brincamos um pouco com os sons. É muito importante que sintam o som.” (recorte 3, Diário 9)*

- Uso da tradução, conforme apontado no recorte do Diário 7:

“O uso da tradução é necessário muitas vezes para que eles se sintam mais confiantes e consigam organizar melhor a informação, já que não dispõem dos recursos visuais para complementar o entendimento.” (recorte 4, Diário 7)

Os recortes acima evidenciaram, então, os outros instrumentos que possibilitaram novas ações e movimento na ZPD, ZML e ZAP. O entusiasmo da professora, com as novas descobertas em sala de aula, fica evidenciado pelos comentários, marcados pelas escolhas lexicais, nos recortes acima como: *funcionou muito bem, foi legal, brincamos um pouco, para que se sintam mais confiantes*. Isto demonstra a construção de novo sentido para o ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão, eles são capazes de aprender e podem usar outras estratégias, que não precisam ser aquelas usadas pelos alunos que enxergam.

Outra possibilidade apontada pela professora, no recorte 6 do Diário 1, é o outro como instrumento, ou seja o aluno que enxerga poderá descrever a figura para o que não enxerga com o objetivo de ajudar o entendimento do texto.

Modalização Pragmática

“Na realidade não são tantas as estratégias que eles não podem usar. Não podem explorar a figura. Mas quem sabe se trabalharem com alunos que enxergam, estes poderão descrever a figura. O outro como instrumento (telescópio).” (recorte 6, Diário 1)

A professora não tem certeza e expressa dúvida, mas ao mesmo tempo esperança que esta estratégia funcione, o que pode ser confirmado pelo uso da modalização pragmática (*mas quem sabe...*), expressa pela oração impessoal que introduz o conteúdo proposicional (*se os cegos trabalharem com os alunos que enxergam, estes poderão descrever as figuras para eles*) e traduz um julgamento sobre a responsabilidade de um personagem. O aluno que enxerga poderá descrever a figura e, com isto, o cego poderá entender melhor o texto.

O recorte 6, Diário 1, indica também a importância da interação no processo de aprendizagem e o papel do que enxerga como o par mais competente neste caso, que pode mediar o entendimento. Isto parece evidenciar o sentido que professora atribui à interação aprendizagem e o trabalho na ZPD, o par mais competente, no caso o aluno que enxerga, para mediar a ação na ZPD. Nesse recorte a visão de ZPD da professora parece ser a visão reducionista que privilegia a participação e o nível de ajuda daquele que enxerga, considerando-o, sempre, como o par mais competente. Realmente, a princípio, essa pode ter sido sua visão do papel daquele que enxerga como par mais desenvolvido. O que enxerga seria, então, sempre, o par mais competente. Entretanto, logo ela pôde perceber que o trabalho na ZPD ocorre de inúmeras outras formas, muitas vezes não previsíveis, levando-se em consideração o que cada um traz para o processo de aprendizagem, independente da deficiência, ambos interagindo nesta zona de negociação, em momentos diferentes, com objetivos diferentes.

Outro aspecto, que, hoje, questiono é o quanto a descrição de uma imagem pode realmente ajudar no entendimento do cego, que não se constitui psicologicamente e nem cognitivamente como os alunos que enxergam. As imagens construídas pelos cegos, principalmente aqueles que nascem cegos, não correspondem às imagens das pessoas que enxergam.

No recorte comentado, fica também evidenciado o posicionamento enunciativo, com o uso da voz social, neste caso a voz de um teórico, ou seja, a professora usa um comentário que foi feito por Vygotsky, em seus escritos sobre defectologia. Isso demonstra o quanto ela tenta ligar a teoria à sua prática e também a responsabilidade da ação que quer dividir com outro, buscando o suporte teórico para isto.

Posicionamento enunciativo

*“Na realidade não são tantas as estratégias que eles não podem usar. Não podem explorar a figura. Mas quem sabe se trabalharem com alunos que enxergam, estes poderão descrever a figura. **O outro como instrumento (telescópio).**”* (recorte 6, Diário 1)

Ao enfatizar a importância do outro no processo de aprendizagem, o que pode ser percebido no recortes de outros diários, abaixo, a professora expressa outros sentidos construídos sobre ZPD, como uma zona de construção, onde alunos aprendem uns com os outros, construindo novos conhecimentos. Na sala de aula, isto é fundamental e esse processo contínuo de interação promove sistematização, reorganização de conhecimento para uns e a construção de novo conhecimento para outros, conforme discutido por Lee e Smagorinsky (2000). O papel do outro na aprendizagem é fundamental, não na visão unilateral, somente do mais competente para o menos competente, mas como algo recíproco, uma relação dinâmica, que conforme já apontado, promove uma contínua construção e reorganização do conhecimento.

*“Muito legal eles terem percebido a importância da **interação**, como a aprendizagem está ligada a esta interação. O quanto podemos **aprender com o outro.**”* (recorte 6, Diário 3)

*“Outro ponto importante nesta aula: **o trabalho em pares**. Alguns alunos da turma 2 que estavam assistindo esta aula, trabalharam como monitores **ajudando os que sabiam menos**. Trabalharam com spelling juntos. Foi bom e proveitoso.”* (recorte 5, Diário 3)

*“Chegamos à conclusão que **cada um pode colaborar com o outro** explicitando como faz isto ou aquilo, como aprende melhor. Outra coisa legal: a gente **aprende realmente aquilo que é significativo.**”* (recorte 10, Diário 9)

A professora expressa também outro sentido para ZPD, que liga-se à visão cultural de ZPD, definida como a distância entre o conhecimento científico fornecido pela escola e o conhecimento cotidiano do aluno. É a ligação dos dois que produz o conhecimento verdadeiro, conforme discutido por Vygotsky (1934/1987), Hedegaard (2002) e Lee (2000). Essa compreensão de ZPD fica clara nos exemplos abaixo:

*“Fui ligando com frases simples com verb to be e depois com outros verbos, sempre procurando dar **exemplos da realidade deles**. Funcionou!!!”* (recorte 6, Diário 9)

*“Comentamos sobre o inglês que normalmente se aprende na escola, **muitas regras, pouco uso**. Podemos até saber passar uma frase da afirmativa para a negativa, **mas onde usar, para que usar?**”* (recorte 12, Diário 10)

Essa ligação entre os conceitos espontâneos, que surgem da experiência prática, e os conceitos científicos, que são ensinados e aprendidos na escola, é vista como o ponto crucial do trabalho na zona proximal de desenvolvimento, pelos autores citados acima.

A preocupação de ensinar os alunos a aprender, fazendo uso das estratégias como instrumentos, liga-se à necessidade de construir a auto-estima, fazendo-os perceber que são capazes de aprender e ser bem sucedidos no processo de aprendizagem. Esse é mais um sentido que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão. Os alunos cegos precisam ser bem sucedidos na aprendizagem de língua estrangeira, pois isto pode colaborar, de uma certa forma, para minimizar os efeitos da exclusão e do preconceito, e fortalecê-los como aprendizes e como cidadãos.

Os cegos, como indivíduos que sofrem preconceito e são excluídos pela sociedade e pela escola, podem ter baixa auto-estima e isto, de uma certa forma, tem influência negativa no seu processo de aprendizagem (Lorimer, 2000). O sentir-se capaz de interagir com o outro, de usar a língua estrangeira para se comunicar, fazendo uso de novos instrumentos como as estratégias de aprendizagem, interferem na constituição do sujeito e podem alterar a posição que ocupam nos sistemas de atividade.

Retomando o sistema de atividade que representa o Diário 1, depois da reflexão sobre as estratégias de leitura, e o trabalho com leitura e compreensão, a professora, teve que ditar um pedaço do texto que estava faltando no material em braile. O ditado foi o instrumento que ela utilizou para conseguir finalizar o texto, entretanto a ação causou uma contradição no sistema, o que pôde ser observado na análise do conteúdo temático, com referência à Cynthia (insegura, se desmotiva, necessita de atenção, desinteresse). A limitação imposta pela falta do material, causa um movimento na ZML da atividade, o que pode promover um movimento na tentativa de experimentar outros instrumentos ou pode bloquear a ação. A professora nota o desapontamento de Cynthia, mas prefere argumentar sobre o perfil da aluna ao invés de buscar outra alternativa para a situação.

*“Faltou um **pedaço do texto** em braile. **Ditei para eles.**” (recorte 7, Diário 1)*

*“Cynthia estava **insegura** com o **spelling** de algumas palavras e **perguntou sobre o spelling** de muitas palavras. Roger **se saiu muito bem e escreveu** as frases rapidamente e sem nenhuma dificuldade. Lourdes também.” (recorte 8, Diário 1)*

*“Cynthia **se desmotiva** rapidamente. **Necessita de atenção** sempre e **tem que perceber que está aprendendo coisas novas**. Se passamos muito tempo em uma mesma unidade, ela demonstra **desinteresse** e quer receber **material novo** em todas as aulas.” (recorte 9, Diário 1)*

A professora parece responsabilizar Cynthia pela desmotivação, desinteresse e falta de percepção de aprendizagem. Isso fica evidenciado pelo posicionamento enunciativo, que pode ser observado no recorte abaixo.

Posicionamento enunciativo
<i>“Isto me faz refletir sobre a importância da percepção de aprendizagem. Será que ela não está percebendo o quanto tem aprendido?” (recorte 10, Diário 1)</i>

O recorte mostra, em primeiro lugar a voz do autor, a professora falando sobre a importância da percepção de aprendizagem e se responsabilizando pela ação. Em seguida, ela passa a responsabilidade da percepção de aprendizagem para a aluna, usando a voz do personagem. Isso evidencia mais um sentido que a professora atribui ao ensino-aprendizagem, a importância da percepção da aprendizagem, que nessa sala de aula, deveria acontecer, conforme evidenciado no recorte acima, já que os alunos recebem o material em braile e a professora procura enfatizar isto, frequentemente, em sala de aula, conforme recortes de outros diários, apresentados abaixo.

<i>“Senti os alunos empolgados, podendo mesmo visualizar até onde podem chegar com determinação, planejamento e algumas dicas para superar este ou aquele problema/dificuldade. Eles próprios perceberam o quanto já aprenderam e como já conseguem se expressar, pelo menos para se comunicar basicamente.” (recorte 7, Diário 2)</i>

<i>“Paramos a aula e comecei a perguntar o que podemos fazer para aprender mais. Tudo o que queremos podemos conseguir, desde que a gente se esforce. Valorizei o material em braile, a fita, as aulas. Só não aprende quem não quer.” (recorte 4, Diário 8)</i>
--

A preocupação da professora com a verificação e a percepção de aprendizagem fica evidenciada nas escolhas lexicais dos recortes (*o quanto já aprenderam e como já conseguem se expressar, , o que podemos fazer para aprender mais, só não aprende quem não quer*). Nessa sala de aula, o aluno é um sujeito ativo que precisa se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem e aprender a monitorá-lo. O discurso da professora traduz, dessa forma, a preocupação com a percepção de aprendizagem, o que é valorizado em sala de aula, contribuindo para a formação de alunos críticos que possam interferir positivamente na sociedade, principalmente, porque têm a oportunidade, nessa sala de aula, de refletir sobre seu papel de aprendiz e, além disso, têm a possibilidade de ter suas vozes ouvidas, discutindo os temas que são propostos e trazendo para a cena aquilo que vivenciam no seu dia-a-dia. Essa discussão liga-se ao apontado por Engeström (1997) sobre a encapsulação da aprendizagem. A sala de aula, ainda hoje, fica como que isolada da realidade, fazendo com que os alunos, em

sua maioria, não se sintam motivados para estudar e fazer as tarefas escolares, que, mais do que nunca precisam ser desafiadoras, ligando-se à realidade dos alunos e fazendo com que suas experiências sejam o ponto de partida para a discussão.

A análise desse diário, e de recortes de outros diários, permitiu conhecer alguns sentidos que a professora pesquisadora atribuía ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e como alguns foram desconstruídos e substituídos por outros com a prática de sala de aula e a convivência com os alunos. Além disto permitiu conhecer o sistema de atividade referente ao Diário 1, seus elementos, a relação entre eles, o uso dos instrumentos de mediação semiótica, as limitações e novos usos, as contradições e conflitos existentes nesse sistema, o que provocou movimento e abriu novas “janelas” ou oportunidades de aprendizagem na atividade.

A seção seguinte ainda discute os sentidos da professora, expressos em outros diários, e completa a discussão feita nessa seção.

3.1.2. Outros sentidos da professora

Esta seção objetiva completar a discussão sobre os sentidos que a professora atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, apresentando e discutindo os sentidos expressos em outros diários. O quadro abaixo apresenta o levantamento dos conteúdos temáticos, com as escolhas lexicais em negrito.

Quadro 12 - Levantamento de conteúdos temáticos em outros diários

Conteúdo Temático outros diários	
Conteúdo Temático	Recortes de dados
1. Alunos cegos podem aprender como os alunos que enxergam.	<p><i>“Palavras novas, expressões, etc, etc, exatamente o mesmo que alunos que enxergam.” (recorte 1, Diário 2)</i></p> <p><i>“Percebi isto com uma clareza que até me surpreendi. Isto me trouxe uma alegria inesperada e, de repente, me vi no meio de minhas analogias, minhas comparações com as dificuldades que enfrentamos no nosso dia-a-dia com os alunos que enxergam, mas que têm dificuldades para aprender. Ficou claro aqui a necessidade de refletir que com determinação, com um plano de ação bem delineado é possível atingir nossas metas.” (recorte 3, Diário 2)</i></p> <p><i>“Tenho percebido como os meus alunos cegos conseguem uma performance melhor que os alunos que enxergam nas atividades de listening.” (recorte 1, Diário 3)</i></p>
2. O próprio professor traz barreiras para a sala de aula com o foco na limitação	<p><i>“Pude perceber a importância disto e é o próprio professor que traz estas barreiras para a sala de aula, achando que não poderão, ou não serão capazes de... De um certa forma acabamos reforçando um tipo de atitude que vem sendo reforçado há muito tempo pela sociedade e pelo próprio deficiente: este sentimento de dependência, de incapacidade.” (recorte 2, Diário 2)</i></p>

A análise do conteúdo temático 1 revela que a professora pesquisadora procura enfatizar o potencial dos alunos cegos, comparando-os com os alunos que enxergam, e afirmando que eles podem aprender como os alunos que enxergam, ou até ter uma performance melhor do que os alunos que enxergam. As escolhas lexicais desses recortes apontam para o sentido construído pela professora, que os cegos podem aprender como os alunos que enxergam. O foco que a professora tinha na limitação, no não poder, no seu início de trabalho com os alunos cegos e com baixa visão, transforma-se, então em algo exageradamente positivo, tentando como que “normalizar” o cego e negar a deficiência, o que provoca um movimento no sistema de atividade. O sentido anterior atribuído ao ensino-aprendizagem, com foco na deficiência, foi substituído por outro, os alunos cegos e com baixa visão podem aprender como os alunos que enxergam ou podem ter uma performance melhor.

A preocupação da professora que tenta provar que os alunos cegos e com baixa visão são capazes de aprender como os alunos que enxergam, pode ser, em parte, explicada pelas raízes históricas da deficiência e o quanto isto repercute no nosso comportamento até hoje, do quanto a herança histórica e cultural é transmitida de uma geração para outra e como a cultura nos fornece instrumentos para a interpretação da realidade.

Desde a Antigüidade que a trajetória das pessoas deficientes vem sendo marcada pela discriminação e exclusão, tendo sido, muitas vezes, eliminadas ou retiradas da sociedade e colocadas em instituições, verdadeiros “depósitos” de seres humanos (Longmore, 2003; Lorimer, 2000; Hutchinson et al, 1997, Foucault, 1965). Só depois das guerras mundiais que essas atitudes discriminatórias abrandaram e a sociedade passou a aceitar a deficiência, desde que ela se aproximasse o máximo possível da normalidade. Essa forma de olhar para a deficiência enquadra-se dentro do modelo médico, ou seja a deficiência é considerada como uma doença, uma tragédia pessoal. Isso fica evidenciado na minha tentativa de “normalizar” os alunos cegos, comparando-os com os alunos que enxergam e afirmando que eles podem aprender como os alunos que enxergam.

Podemos sim conhecer, trabalhar, explorar o potencial das pessoas com deficiência, não como se fossem normais, ignorando a deficiência. As diferenças não se apagam, mas podem ser trabalhadas e aceitas. As pessoas diferentes precisam sim de material diferenciado, facilidades de acesso e outras coisas para que façam parte, de verdade, da sociedade. As dificuldades, limitações e a falta de oportunidades acontecem muito mais devido à falta de conhecimento e entendimento sobre o tema, conforme apontam Hutchinson et al (1997) e Hull (2003), do que, propriamente, devido à deficiência em si.

Os alunos cegos e com baixa visão não aprendem como os alunos que enxergam. Sua organização cognitiva e estruturação psicológica são diferentes por causa da ausência do sentido da visão, o que faz que eles compreendam a informação, internalizando-a por outros canais perceptivos (Masini, 1997). Eles podem, entretanto, encontrar dificuldades em criar um sistema de significação em virtude da falta de observação direta de ações, objetos, do movimento do corpo e das expressões fisionômicas e gestuais, instrumentos de mediação semiótica que ajudam no entendimento e que são explorados na sala de aula de inglês. Isso faz com que outros instrumentos sejam explorados e usados, o que já foi comentado anteriormente, evidenciando um movimento na ZML, ZAP e ZPD.

Na sua constituição como professora de alunos cegos e com baixa visão, a professora está em um processo de aprendizagem e suas reflexões expressam os novos sentidos que constrói: o próprio professor traz barreiras para a sala de aula com o foco na limitação.

Posicionamento enunciativo

“Pude perceber a importância disto e é o próprio professor que traz estas barreiras para a sala de aula, achando que não poderão, ou não serão capazes de... De um certa forma acabamos reforçando um tipo de atitude que vem sendo reforçado há muito tempo pela sociedade e pelo próprio deficiente: este sentimento de dependência, de incapacidade.” (recorte 2, Diário 2)

No recorte acima, a análise do posicionamento enunciativo ou distribuição de vozes, mostra três vozes: a voz do enunciador com o uso da primeira pessoa, quando a professora é o sujeito da ação (*pude perceber*); passando, em seguida, para a voz social, ou voz de um grupo, no caso o grupo de professores (*próprio professor que traz...*). Há ainda um terceiro movimento, quando a professora se inclui no grupo (*acabamos reforçando*). De uma percepção sua, ela passa para uma generalização, algo que tem valor de verdade, para depois se incluir, também, no grupo.

A professora reconhece as barreiras, primeiro, com relação a ela própria, principalmente, devido aos sentidos negativos que atribuía à deficiência. Em seguida aponta para o problema que os professores, em geral, têm para aceitar os alunos com necessidades educacionais em suas salas de aula. Isso se deve ao número de e-mails, que recebeu e recebe, com dúvidas de professores sobre como ensinar alunos cegos e com baixa visão e de professores que encontra em seminários e congressos, onde apresenta seu projeto. Dessa forma, ela também se inclui no grupo, no terceiro movimento do posicionamento enunciativo.

Também a presença de uma modalização deôntica (*de uma certa forma*) com o uso da expressão modalizadora que introduz o conteúdo proposicional (*um tipo de atitude que vem sendo reforçado há muito tempo pela sociedade e pelo próprio deficiente: este sentimento de dependência, de incapacidade*) reforça algo que a professora quer enfatizar como tendo valor de verdade, a forma como a sociedade e o próprio deficiente vêm reforçando o sentimento de dependência e incapacidade.

Modalização Deôntica

De um certa forma acabamos reforçando um tipo de atitude que vem sendo reforçado há muito tempo pela sociedade e pelo próprio deficiente: este sentimento de dependência, de incapacidade.” (recorte 2, Diário 2)

De fato, conforme já venho apontando, as atitudes da sociedade com relação à deficiência vêm sendo mantidas por gerações, sendo também confirmada pela própria atitude das pessoas com deficiência, atitude que reforça a dependência e limitação. Reconhecer o inimigo, conforme discutido por Goffman (1988), o estigma que acompanha essas pessoas, saber onde estão as raízes históricas da discriminação e dos sentidos negativos, que

atribuímos à deficiência, é o primeiro passo para tentar deter o efeito multiplicador do preconceito, que passa de geração a geração, impedindo a verdadeira inclusão social das pessoas com deficiência.

Finalizo, então, esta seção, com um quadro que sistematiza os sentidos da professora, tanto os que atribuía e desconstruiu, como os novos que construiu.

Quadro 12 – Sentidos da professora

Sentidos da professora pesquisadora sobre ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão	
Sentidos atribuídos e desconstruídos	Alunos cegos não podem usar as mesmas estratégias que os alunos que enxergam. Alunos cegos são sempre bonzinhos e não enganam a professora. Aluno que enxerga é sempre o par mais competente. Alunos cegos podem aprender como os alunos que enxergam.
Sentidos construídos	Alunos precisam perceber que estão aprendendo. Lição de casa é relevante. Eventos precisam ser problematizados. Alunos precisam ter voz, expressando suas opiniões. Alunos cegos podem usar outras estratégias e outros instrumentos. Ensinar a aprender pode contribuir para a construção da auto-estima. ZPD como zona de construção social e cultural. O próprio professor traz barreiras para a sala de aula com o foco na limitação.

A discussão dos resultados nas duas seções acima respondeu à primeira pergunta específica de pesquisa:

Quais sentidos a professora atribui ao ensino aprendizagem de inglês para alunos cegos e com baixa visão?

A próxima seção objetiva responder à segunda pergunta de pesquisa e refere-se à constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes.

3.2. Constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes

Esta seção objetiva discutir o sujeito cego, sua percepção de aprendizagem e sua constituição como aprendiz, respondendo, dessa forma, à segunda pergunta de pesquisa. Os dados analisados e discutidos aqui foram coletados em entrevistas com os alunos, em um total de seis. Nestas entrevistas eles contam suas experiências escolares desde a infância e como essas experiências marcaram suas vidas. A seção organiza-se, então em duas partes, sendo que a primeira relata e discute a experiência de aprendizagem em escola especial e a segunda

em escola regular. Escolhi duas entrevistas de alunos, Mário e Rose, que são participantes focais, por serem representativas do tema a ser discutido. Uso também recortes de entrevistas de outros alunos para complementar a discussão. Os procedimentos de análise são os seguintes:

- Levantamento dos conteúdos temáticos das entrevistas de Mário e Rose, com as escolhas lexicais em negrito;
- Análise das modalizações e posicionamento enunciativo.

A seção seguinte apresenta e discute as experiências de aprendizagem de Mário.

3.2.1. Experiências de aprendizagem – escola especial

Nesta seção discuto as experiências de aprendizagem do aluno Mário. Mário é cego desde o nascimento e tem 41 anos. É bem humorado e seus trocadilhos são conhecidos por todos e revelam sua inteligência, bom humor e espontaneidade. Mário se expressa muito bem em português e gosta de praticar a fluência, falando comigo ao telefone, de vez em quando, em inglês. Estudou em uma escola só para pessoas com deficiência visual, dos sete aos vinte e um anos, como interno, embora morasse em São Paulo. Na entrevista, ele fala de suas experiências de aprendizagem, de sua infância, da escola especial, das aulas de inglês e de como deveria ser a escola inclusiva, as quais relato e discuto abaixo.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
1. Infância de muitas brincadeiras.	<i>Mário: éh, a minha infância, eu posso dizer assim, a nossa infância foi de muitas brincadeiras. Sempre o tempo todo era tomado de muitas alegrias de muitas brincadeiras, e hoje eu consigo entender, por exemplo, o que os meus pais e o que os pais podem oferecer quando tem um filho deficiente. Porque entre aspas né? Hoje a gente aprende que é entre aspas.</i>
2. Seus pais não puderam lhe dar o atendimento e orientação necessários.	<i>Mário: deficiente visual ou qualquer tipo de deficiência. Então dentro do que eles puderam dar realmente. Foi uma infância bastante alegre e muito boa. É claro que nem sempre é possível, como nos tempos de hoje, ter uma orientação necessária, uma orientação médica, orientação verdade, que nem sempre atendem, mas somente quando a gente passa pela experiência de pai ou de mãe é que também a gente vai poder perceber: "puxa mas eu também". Até aquela proteção natural mesmo, né?</i>
3. Muitas coisas eram vetadas na infância.	<i>Mário: eh... muitas coisas eram vetadas. Porque se a gente for ver mesmo, isso ocorre com todos os pais. Talvez mais com o deficiente, mas se você for ver, mesmo, isso ocorre com todos.</i> <i>Mário: Só que com o cuidado, até grande ponto normal, né? eu perdia porque como eu não tinha a visão eu precisava das mãos. Mas como eles não tinham, vamos dizer, as condições técnicas como mostrar prá mim, então, no caso, eu saía realmente perdendo.</i>

Os conteúdos temáticos dos primeiros recortes da entrevista de Mário referem-se à sua infância, ao papel da família na sua educação e às muitas coisas que lhe eram vetadas. Sua infância foi boa, alegre, de muitas brincadeiras, junto com sua irmã gêmea. Ao falar de seus pais, Mário revela uma certa mágoa pela sua educação e pelas limitações impostas por eles e pelo ambiente, entretanto, ele parece não se sentir à vontade para tratar do tema diretamente e usa uma seqüência de orações modalizadoras (*é claro que, nem sempre é possível*), que introduzem o conteúdo proposicional (*ter uma orientação necessária, uma orientação médica, orientação psicológica, educacional*), caracterizando a modalização lógica. Essa modalização no seu discurso indica que, ao mesmo tempo que ele reconhece e aponta a falha, a falta de recursos e de conhecimento sobre a deficiência por parte dos pais, ele justifica dizendo que isto é o que acontece nos dias de hoje, generalizando e, parecendo defender a posição dele e dos pais.

Modalização Lógica
<i>É claro que, nem sempre é possível, como nos tempos de hoje, ter uma orientação necessária, uma orientação médica, orientação psicológica, educacional necessária</i>

Ele comenta que seus pais não tiveram orientação adequada de como educar uma criança deficiente visual e o seu posicionamento enunciativo no recorte abaixo sugere um enunciador que reclama, mas ao mesmo tempo justifica a ação do outro, usando, para isto, a voz dos personagens, no caso dos pais, para em seguida, suavizar a afirmação, juntando-se a eles, com o uso de *a gente*.

Posicionamento Enunciativo
<i>Então dentro do que eles puderam dar realmente foi uma infância bastante alegre e muito boa. É claro que nem sempre é possível, como nos tempos de hoje, ter uma orientação necessária, uma orientação médica, orientação psicológica, educacional necessária. E nem sempre, também os pais, é verdade, que nem sempre atendem, mas somente quando a gente passa pela experiência de pai ou de mãe é que também a gente vai poder perceber: "puxa mas eu também". Até aquela proteção natural mesmo, né?</i>

De fato, conforme discutido por Masini (1997), as crianças cegas podem ter dificuldades de aprendizagem se não tiverem uma educação que lhes permita explorar o mundo e o seu próprio potencial, com experiências ricas de aprendizagem que serão importantes para a constituição do sujeito cego. Entretanto, como vivemos em uma sociedade que exclui e que marginaliza a deficiência, as experiências no sistema de atividade familiar tendem a ser limitadoras e impeditivas, não permitindo que o indivíduo possa perceber e

explorar aquilo que o ambiente oferece, como discutido por Gibson (1979) na sua teoria das “affordances”. Essa percepção de possibilidades que o ambiente oferece, mediada pelo uso de instrumentos, é fundamental para a constituição do sujeito e possibilita ou impede que ele trilhe determinadas rotas. Isto fica claro no recorte abaixo, quando Mário fala das limitações, das coisas que lhe eram vetadas pela falta da visão.

Mário: eh... muitas coisas eram vetadas. Porque se a gente for ver mesmo, isso ocorre com todos os pais. Talvez mais com o deficiente, mas se você for ver, mesmo, isso ocorre com todos.

Mário: Só que com o cuidado, até grande ponto normal, né? eu perdia porque como eu não tinha a visão eu precisava das mãos. Mas como eles não tinham, vamos dizer, as condições técnicas como mostrar prá mim, então, no caso, eu saia realmente perdendo.

Seu instrumento para conhecer e explorar as coisas do mundo eram as mãos, mas como seus pais não tinham “condições técnicas” para proporcionar-lhe experiências desafiadoras com o uso de instrumentos mediadores que pudessem abrir outros caminhos desenvolvimentais, ele comenta que “saia perdendo”, comparando com as oportunidades de aprendizagem oferecidas à sua irmã gêmea. O ambiente, segundo Gibson (1979) sempre oferece possibilidades, mas essas possibilidades precisam ser percebidas pelo indivíduo, para que ele possa fazer uso delas. A relação do indivíduo com o ambiente, tanto de possibilidades como de limitações, é fundamental para a constituição do sujeito, permitindo ou impedindo que o sujeito trilhe determinadas rotas, distanciando-o ou impulsionando-o para determinadas ações, conforme discutido por Rossetti-Ferreira et al (2004). Tudo isto tem implicação educacional e influência na constituição do sujeito como aprendiz.

A presença de uma modalização lógica, neste recorte, parece indicar que Mário considera, como possivelmente verdadeiro, o fato das coisas serem mais vetadas para os deficientes, entretanto, ele, em seguida, reformula sua proposição inicial, dizendo que a limitação pode acontecer com todos.

Modalização Lógica

Mário: eh... muitas coisas eram vetadas. Porque se a gente for ver mesmo, isso ocorre com todos os pais. Talvez mais com o deficiente, mas se você for ver, mesmo, isso ocorre com todos.

Esse recorte também indica o sentido que Mário atribui à sua educação e a forma como foi educado. As experiências que cada um vivencia ao longo da vida são determinantes para transformar a forma de cada um enxergar o mundo, atribuindo a ele sentidos diversos.

Também Sérgio revela, em sua entrevista, as limitações impostas pela sua família e a pouca aceitação da deficiência. Sérgio tem baixa visão e começou a ter problemas visuais, devido à retinose pigmentar, aos 11 anos. O conteúdo temático do recorte de sua entrevista é referente às limitações impostas pela família.

Professora: Na sua família? Você tem irmãos e irmãs?
Sérgio: Tenho irmãos e irmãs. Tenho um irmão que tem retinose também. O mais novo. Inclusive até hoje eles não aceitam e nunca aceitaram a minha condição de deficiente.
Professora: Ah, e isso é expresso através do que Sérgio? Limitações que você tem dentro da sua casa, como é isso?
Sérgio: Ah, colocavam muitas barreiras: “ ah, você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo” . Sempre foi assim. E eu sempre mostrando que eu posso fazer alguma coisa, né? – “ ah, não pode cozinhar, não pode por” , foi esse sempre o tipo de tratamento, né?
Professora: āhnrram.
Sérgio: Não aceitar que tem um filho deficiente, mas ao mesmo modo colocando barreiras: “ah, você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo”. Sempre foi assim...

O posicionamento enunciativo de Sérgio indica o quanto a família o impediu de fazer determinadas ações e o quanto ele tentou mostrar a eles a sua competência.

Posicionamento enunciativo
Sérgio: Inclusive até hoje eles não aceitam e nunca aceitaram a minha condição de deficiente Sérgio: Ah, colocavam muitas barreiras: “ ah, você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo” . Sempre foi assim. E eu sempre mostrando que eu posso fazer alguma coisa, né? – “ ah, não pode cozinhar, não pode por” , foi esse sempre o tipo de tratamento, né? Sérgio: Não aceitar que tem um filho deficiente, mas ao mesmo modo colocando barreiras: “ah, você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo”. Sempre foi assim...

Diferentemente de Mário, que usa o posicionamento enunciativo para generalizar e, de uma certa forma, minimizar o que considerou impeditivo, Sérgio demonstra, no seu posicionamento, a força da limitação, usando para isto muitas negativas na sua fala e usando, também o discurso direto, para se referir à sua família e deixar marcada a posição e atitude dela. Fica claro aqui o sentido que Sérgio atribui à sua educação. Assim como Mário, ele afirma que a família, de uma certa forma, acaba impedindo o deficiente visual de uma série de coisas. Sérgio gosta muito de cozinhar e diz que foi difícil aproximar-se do fogão para

preparar seus pratos, pelo impedimento da família que não considerava que ele seria capaz de cozinhar, conforme recorte.

*Sérgio: E eu sempre mostrando **que eu posso fazer alguma coisa, né?** – “ ah, **não pode cozinhar, não pode por**” , foi tipo de tratamento, né?*

Entretanto, Mário parece entender que isto é parte do zelo e cuidado dos familiares que temem acidentes, o que fica confirmado pelos recortes abaixo.

*Professora: Isso. E até por um cuidado extremo, **por medo de você se machucar** ou qualquer coisa, algumas coisas eram vetadas.*

*Mário: Por exemplo, **chegar perto do fogo**. Qualquer mãe vai chegar prá criança e vai falar: não, não chegue perto !*

Mário reconhece a limitação imposta pela família, mas estende isso para outras crianças também, parecendo indicar uma forma de explicar o comportamento de seus pais.

O conteúdo temático do próximo recorte, com as escolhas lexicais em negrito, refere-se à entrada na escola, à separação da família e a dificuldade de ser interno em uma escola só para cegos.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
A escola especial foi uma experiência difícil, mas pôde se sentir como parte de um grupo.	<p><i>Mário: Nossa!! ah, no começo foi bastante difícil. Porque, justamente, todo esse bom apego, vamos colocar assim, né? de todos os dias, as brincadeiras, o ficar dentro de casa fazendo o que quer, a hora que quer, né?</i></p> <p><i>Professora: hunrrum</i></p> <p><i>Mário: então, e a escola vai dar uma disciplina nisso tudo, né?</i></p> <p><i>Professora: Sei sei</i></p> <p><i>Mário: E essa parte que eu só me recolhia, né? como eu citei anteriormente, né? já de querer ficar sozinho, então mesmo com muitos amigos no começo começou e foi um pouco difícil.</i></p> <p><i>Professora: Sei, e como foi viver só no meio dos cegos, Mário?</i></p> <p><i>Mário: Então, ah, foi uma oportunidade de ampliar esse campo mesmo, né?</i></p> <p><i>Prá dizer prá mim mesmo: olha, não é só você, tem muitos outros.</i></p>

Mário estudou durante treze anos em uma escola especial para pessoas com deficiência visual, como interno, separado da família, só indo para casa nos finais de semana. Foi difícil separar-se da família, mas durante muitos anos, esta era a alternativa para os alunos cegos, a escola especial, que dispunha de recursos para educá-los. Entretanto a separação da família e da sociedade é sofrida e marca a constituição do sujeito e a sua percepção de aprendiz. A segregação e exclusão do deficiente visual é histórica e só muito recentemente é que houve alguma alteração nesse trajeto de preconceito e separação que liga a figura do cego a alguém que não tem capacidade para viver na sociedade como cidadão (Lorimer, 2000). O preconceito e a segregação estão presentes também na Bíblia, na qual a cegueira é sinônimo

de pecado e de escuridão, conforme discutido por Hull (2002). Também a mídia usa o significado da palavra cego e cegueira com sentido metafórico, geralmente negativo. Tudo isto colabora para manter a situação de exclusão e preconceito que vai passando de geração para geração, sendo perpetuada pela linguagem. Devido à essa maneira preconceituosa de encarar a cegueira e os indivíduos cegos como incapazes de frequentar uma escola regular, é que a grande maioria era encaminhada para as escolas especiais. Aqueles que não tinham como frequentar a escola especial, por algum problema, como condições financeiras ou pela distância, paravam de estudar, como foi o caso de Samuel, conforme recorte de sua entrevista, abaixo.

Samuel: Não, assim, porque eu não tinha condições de acompanhar o ensino, né?
Professora: ãh
Samuel: Ah, por problema de lousa, de não poder conseguir enxergar na lousa, no caderno, material e essas coisas e na época o único colégio que tinha alguma especialização era o Instituto Padre Chico
Samuel: que ficava muito longe da minha casa, meu pai trabalhava e não podia levar, então eu acabei parando de estudar. Ai eu parei com oito nove anos e voltei a estudar com vinte e um anos. Fui fazer supletivo.

Samuel começou a perder a visão aos oito anos e parou de estudar até os vinte e um anos, quando começou a fazer supletivo.

A escola especial pode atender bem o cego, principalmente pelo fornecimento do material adequado e de professores especializados, entretanto, por outro lado, contribui para manter a segregação e o preconceito, sendo que o próprio deficiente sente-se despreparado para enfrentar o mundo, após uma permanência prolongada em uma escola assim. Vygotsky (1995) já discutia o papel da escola especial em seus escritos sobre defectologia. O mundo da escola especial não tem nada a ver com o mundo que o adulto cego terá que viver lá fora, não desenvolvendo, no geral, devido à segregação, as habilidades sociais necessárias para uma melhor adaptação ao mundo social.

O conteúdo temático seguinte indica as dificuldades que teve na sala de aula.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
Dificuldades que teve na sala de aula, que já trouxe da infância.	<p><i>Professora: Ahnrram. E como foram as suas experiências com a escola em si dentro da sala de aula, exposto a um novo conhecimento, a alfabetização, o aprender a ler em braile, como foi isso?</i></p> <p><i>Mário: éh, como muitos outros colegas e amigos foi um aprendizado um pouco lento</i></p> <p><i>Professora: Hurrum</i></p> <p><i>Mário: né? dado a algumas dificuldades que a gente já trouxe da infância.</i></p> <p><i>Professora: Que tipos de dificuldades?</i></p> <p><i>Mário: Uma não rapidez quanto ao acompanhamento da própria, e com o</i></p>

	<p><i>aparelho que a gente chama reglete né?</i></p> <p>Professora: Ah, certo</p> <p>Mário: Por exemplo, brinquedos que a gente utilizava, joquinhos, (ligue-ligue) éh, que mais pinguinho mágico, eu e muitos, a gente não fazia o acompanhamento rápido quanto a montagem dos brinquedos.</p>
--	--

Mário revela que o seu aproveitamento na escola foi lento pelas dificuldades que já trouxe de casa. Isto confirma o que foi discutido acima sobre a necessidade do cego ter uma educação motivadora e rica de experiências que lhe permitam explorar o mundo e suas possibilidades. O seu posicionamento enunciativo no recorte abaixo indica o uso das vozes sociais, de alunos em geral, os quais tinham dificuldades na escola, e ele se inclui nesse grupo (*a gente já trouxe da infância, a gente não fazia o acompanhamento rápido*).

Posicionamento enunciativo
<p>Mário: éh, como muitos outros colegas e amigos foi um aprendizado um pouco lento</p> <p>Mário: né? dado a algumas dificuldades que a gente já trouxe da infância.</p> <p>Mário: Uma não rapidez quanto ao acompanhamento da própria, e com o aparelho que a gente chama reglete né?</p> <p>Mário: Por exemplo, brinquedos que a gente utilizava, joquinhos, (ligue-ligue) éh, que mais pinguinho mágico, eu e muitos, a gente não fazia o acompanhamento rápido quanto a montagem dos brinquedos.</p>

Esse posicionamento parece indicar que Mário considera que suas dificuldades na escola, também eram dificuldades dos outros, que, de uma certa forma, também vivenciaram experiências pouco motivadoras em casa. Como que se os pessoas com deficiência visual estivessem presos a um mesmo destino, principalmente devido ao ambiente restritivo da família e da sociedade, e também devido à atitude preconceituosa das pessoas.

O recorte seguinte fala do curso que teve que fazer, depois de algum tempo que deixou a escola especial, para aprender a andar sozinho.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
Curso de mobilidade que lhe possibilitou andar sozinho.	<p>Mário: Então não havia uma cobrança.</p> <p>Professora: havia um estímulo, havia um incentivo.</p> <p>Mário: E foi através daí que eu fui ampliando e realmente ouvindo palavras dele: "olha, sua memória espacial muitas coisas, a questão do correr que eu citei, muitas coisas pode ser que você até nem venha a fazer, se você quiser você vai fazer, mas não vai fazer com o mesmo grau que os outros já fazem. Mas, tanto prá ter uma idéia, né? que eu comecei em junho de oitenta e três e só em janeiro, aliás em outubro de oitenta e quatro é que eu fui liberado prá andar sozinho.</p> <p>Professora: Ah, sei</p>

O trabalho de dois professores de mobilidade permitiu que ele pudesse andar sozinho. Isto aconteceu quando ele saiu da escola especial para cegos, onde ele deveria ser sido

preparado para a sua relação com o mundo. O incentivo e a falta de cobrança, que ele cita no recorte, foram determinantes para que ele fosse “*liberado prá andar sozinho*”. Foi um longo caminho para superar as dificuldades da infância e da escola especial, que mesmo com o material adequado e com professores especialistas, não conseguiu fornecer a ele os instrumentos necessários para a sua adaptação ao mundo social. Dessa forma, o sentido que ele atribui à escola especial é de falta de independência, de disciplina e de pouco preparo para enfrentar o mundo.

Mário encerra sua entrevista, dizendo que a escola deveria receber todos os alunos, não fazendo diferença e nem discriminando este ou aquele. O relacionamento aluno e professor deveria ser de empenho e boa vontade, conforme o conteúdo temático do quadro abaixo.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
1. A escola deve receber todos os alunos e com boa vontade, tudo é possível.	<p>Mário: <i>Então, se a escola, realmente, tem um objetivo de ser escola e de servir ela não deve fazer veto nenhum para aquele que chegar.</i></p> <p>Professora: <i>hunrrum</i></p> <p>Mário: <i>né? então por ser escola ela deve aceitar. Ai já é um dever o aceitar. Depois nós vamos conversar que maneira nós vamos adotar. Numa adaptação conjunta a gente se adaptando à escola e a escola se adaptando a gente.</i></p> <p>Professora: <i>hunrrum</i></p> <p>Mário: <i>Então, se houver boa vontade de todo mundo não há mistério. Vai vir naturalmente com o esforço de cada um, com a boa vontade de cada um o processo vai correr naturalmente. A questão das adaptações, a questão do relacionamento com os alunos.</i></p>
2. O barulho da máquina braile incomoda em sala de aula.	<p>Mário: <i>Uma vez eu ouvi num vídeo, uma coisa que eu acho que vale a pena colocar ,né? num vídeo que foi feito por uma entidade lá em Santo André, que a escola chegou a alegar para o aluno que o barulho da máquina braile estava atrapalhando e por isso ele não podia usar. Quer dizer, é um absurdo as pessoas não sabem nem mais onde colocar uma má vontade e um obstáculo.</i></p> <p>Professora: <i>que coisa!</i></p>

Seu discurso traduz a vontade que a inclusão escolar possa se tornar uma realidade. Ele critica o paternalismo, a proteção exagerada e acha que isto, em parte, causou sua insegurança e medos de hoje. Mário afirma nesta entrevista que a família de um deficiente precisa de apoio para poder educá-lo e prepará-lo para a vida adequadamente. De fato, o trabalho conjunto da escola, família e professores, é fator determinante para a educação e inclusão do deficiente na sociedade, conforme discutido por Sasaki (1997), Mantoan (1997) e Werneck (1997).

As escolhas lexicais do quadro acima revelam seu posicionamento com relação à escola que deveria ser capaz de receber a todos, independente das dificuldades *se (houver boa*

vontade de todo mundo não há mistério). Entretanto, para uma escola ser inclusiva não é somente aceitar todos os alunos, mas se preparar para aceitar todos os alunos dando a eles condições, incluindo o material necessário para que consigam acompanhar as aulas. Mário cita o exemplo de uma escola que não queria que o aluno cego permanecesse lá, alegando que o barulho da máquina braile atrapalhava as aulas.

Ele finaliza a sua fala, no recorte acima, com o uso de uma modalização apreciativa (é um absurdo) que introduz o conteúdo proposicional (*as pessoas não sabem nem mais onde colocar uma má vontade e um obstáculo*), para exprimir a sua revolta com essa escola que, segundo ele, teve má vontade e colocou obstáculos para a permanência do aluno em sala.

Modalização Apreciativa

<i>Mário: Uma vez eu ouvi num vídeo, uma coisa que eu acho que vale a pena colocar ,né? num vídeo que foi feito por uma entidade lá em Santo André, que a escola chegou a alegar para o aluno que o barulho da máquina braile estava atrapalhando e por isso ele não podia usar. Quer dizer, é um absurdo as pessoas não sabem nem mais onde colocar uma má vontade e um obstáculo.</i>

Para entender a constituição de Mário como sujeito e como aprendiz, é necessário entender, em primeiro lugar, os sistemas de atividade dos quais participa referentes à família, à escola, à instituição que hoje frequenta para assistir as aulas de inglês e também o seu trabalho e, em segundo, a historicidade e a multiplicidade de vozes presentes nesses sistemas. Mais importante do que a sua herança genética, cultural e histórica, são as relações sociais que o sujeito estabelece e vivencia ao longo de sua vida que serão determinantes para a sua constituição como sujeito e como aprendiz (Smolka, 2004; González Rey, 2004).

Mário não teve experiências motivadoras de aprendizagem na sua infância que ajudassem a sua interação com o mundo, nem tampouco desfrutou de um ambiente escolar desafiador e, hoje, tenta superar seus muitos medos e ansiedade. O fato de participar das aulas de inglês, onde ele tem a oportunidade de se manifestar e de se fazer ouvir, tem contribuído nesse processo conforme recorte abaixo.

Conteúdo Temático	Exemplos entrevista Mário
Sala de aula de inglês é um espaço de cidadania.	<p>Mário: Não, eu sinto que essa interação existe, é dado esse espaço e aí, também, é uma continuação do exercício da gente respeitar e entender e se colocar diante da manifestação do outro.</p> <p>Professora: hanrram</p> <p>Mário: eu acho que aí é uma questão de relacionamento humano mesmo aí, do ser humano para ser humano.</p> <p>Mário: Não, tem tudo uma ligação porque, na realidade, a gente chega e claro que a base é a própria aula, né? mas pelo próprio estado de cada um, nas conversações de início e término de aula e durante a aula vão surgindo, então há esse espaço, vamos dizer assim, o espaço da cidadania; e eu sinto que eu posso exercer melhor esse é um campo, também, que eu reconheço, que é assim, que eu preciso fortalecer mais. Esse campo de voz ativa, de brigar mais pelos direitos né? são pontos que eu reconheço que eu preciso ficar mais seguro, mais confiante, né? com mais auto-estima mesmo.</p>

O conteúdo temático deste recorte refere-se à sala de aula de inglês como um espaço de cidadania, que tem colaborado para o seu crescimento como pessoa e como cidadão, que sabe ouvir e respeitar o outro, que pode se colocar e aprender a ter voz. O posicionamento enunciativo de Mário, na sua última fala, é iniciado com *a gente*, ou seja o grupo de alunos, para depois ser a sua voz de autor (uso da primeira pessoa do singular) que concorda, que sente, que reconhece, que precisa ficar mais seguro, indicando aqui um enunciador seguro de suas intenções.

Posicionamento enunciativo
<p>Mário: Não, tem tudo uma ligação porque, na realidade, a gente chega e claro que a base é a própria aula, né? mas pelo próprio estado de cada um, nas conversações de início e término de aula e durante a aula vão surgindo, então há esse espaço, vamos dizer assim, o espaço da cidadania; e eu sinto que eu posso exercer melhor esse é um campo, também, que eu reconheço, que é assim, que eu preciso fortalecer mais. Esse campo de voz ativa, de brigar mais pelos direitos né? são pontos que eu reconheço que eu preciso ficar mais seguro, mais confiante, né? com mais auto-estima mesmo</p>

É interessante observar que nos outros recortes, Mário prefere usar a voz do grupo, fazendo generalizações. No recorte acima, a sua voz falou mais alto, parecendo indicar um movimento na sua constituição como aprendiz. O reconhecer-se capaz e saber que tem um espaço para se colocar e discutir foram fundamentais para ele. O sentido que Mário atribui, dessa forma, para a sala de aula de inglês, é de um espaço de cidadania, onde o aluno tem liberdade para se colocar. Isso evidencia a importância da formação crítica e como ela é percebida pelo aluno, principalmente, para aquele aluno que foi constituído como aprendiz por experiências negativas de aprendizagem.

Os alunos cegos e com baixa visão trazem com eles o sentimento de inferioridade, socialmente e culturalmente construído por tudo o que têm vivenciado nos sistemas dos quais participam. Muitos, como Mário, não se sentem preparados para enfrentar os outros em situação de igualdade. Daí a importância de fortalecer a segurança, de mostrar que podem, que são capazes, de fazer com que a sala de aula seja, cada vez mais, um espaço para a formação de sujeitos críticos, que possam ser multiplicadores dessa postura nos sistemas de atividade nos quais participam.

A relevância da formação crítica na sala de aula de alunos cegos e com baixa visão fica ainda mais evidenciada, já que a voz das minorias é geralmente silenciada. A formação crítica envolve, portanto, compromisso com mudança social e política, para que os alunos possam ser sujeitos da sua história e agentes críticos de seu próprio destino (Freire, 1970). A educação, sozinha, não resolve todos os problemas, mas é um elemento fundamental, segundo Freire.

A seção abaixo discute as experiências de Rose, outra participante focal, cuja entrevista foi considerada como um evento representativo.

3.2.2. Experiências de aprendizagem – escola regular

Nesta seção, relato e discuto as experiências de aprendizagem de Rose, ainda com o objetivo de responder à segunda pergunta de pesquisa. Rose tem 40 anos e tem baixa visão, devido a uma doença degenerativa genética, retinose pigmentar, que faz com que a pessoa vá perdendo gradualmente a visão.

Passo, a seguir, a apresentar e analisar alguns recortes da entrevista com Rose, na qual ela fala de suas experiências de aprendizagem e como foi estudar em escola regular, tendo uma deficiência visual. Diferentemente de Mário, que estudou em escola especial, Rose frequentou, desde pequena até a faculdade, a escola regular.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
Conteúdo Temático	Exemplos
Vergonha de falar que não enxergava.	<p>Rose: <i>Exato! Uma degeneração da retina. E não tem óculos. Então foi uma época que a minha mãe me levava, vai no oftalmologista, passava óculos e não resolvia, tirava óculos não resolvia, fazia exercício pros olhos não resolvia. Então ficou nesse sofrimento, assim, até os dezoito anos.</i></p> <p>Professora: <i>Humrrum</i></p> <p>Rose: <i>Eu cheguei a reprovar, na oitava série, com quinze anos, porque eu não conseguia ler no livro, de jeito nenhum.</i></p> <p>Professora: <i>hunrrum</i></p> <p>Rose: <i>Então eu não tinha condições de estudar e também não tinha, na época, coragem de falar para as pessoas que eu não enxergava.</i></p>

O conteúdo temático do primeiro recorte refere-se à vergonha de revelar para a professora e os colegas que ela não enxergava. Rose só percebeu que não enxergava quando chegou na terceira série e o livro didático tinha letras menores. O problema não tinha sido percebido, anteriormente, nem por ela e nem pela família. Vygotsky (1995) já discutia, em seus escritos sobre defectologia, que a deficiência não é percebida até vir para o social, O preconceito que a sociedade expressa com relação à deficiência é mais doloroso do que a própria deficiência, afetando as relações sociais e também o desenvolvimento cognitivo. Ele afirmou que as funções psicológicas superiores são influenciados pelos aspectos afetivos e cognitivos, daí a importância da interação, do sentir-se aceito e socialmente incluído.

Rose percebeu, sim, a sua limitação por não conseguir ler as letras menores do livro, mas a sua dor maior foi o ter que admitir isto perante os colegas e a professora. Tanto na família como na escola, ela não teve o suporte que desejava e necessitava, pelo desconhecimento de ambas sobre a sua deficiência.

Chama atenção, no discurso de Rose, o número de negativas que ela emprega nesse curto recorte da entrevista, o que parece revelar o quão difícil foi a aceitação da deficiência, o quanto seu discurso é impeditivo e como ela percebeu toda a limitação no ambiente e nas pessoas.

<i>...eu não conseguia ler no quadro...</i>	
<i>...eu não percebi...</i>	
<i>...E não tem óculos...</i>	
<i>...passava óculos e não resolvia...</i>	
<i>...tirava óculos não resolvia...</i>	
<i>...fazia exercício pros olhos não resolvia...</i>	
<i>...porque eu não conseguia ler no livro, de jeito nenhum...</i>	
<i>...porque eu não enxergava na lousa e eu não enxergava no livro...</i>	
<i>...eu não tinha condições de estudar e...</i>	
<i>...também não tinha, na época, coragem de falar pras pessoas...</i>	
<i>...que eu não enxergava...</i>	Número de negativas

Também o posicionamento enunciativo do recorte abaixo, com o uso da terceira pessoa, revela vozes de personagens, a mãe e o oftalmologista e ela própria como personagem, e parece indicar que o impedimento, a dificuldade, são de responsabilidade de outras pessoas e do próprio ambiente. (*vai no oftalmologista* – Rose vai; *passava óculos e não resolvia* – oftalmologista; *tirava óculos e não resolvia* - Rose; *fazia exercícios pros olhos, não resolvia* – Rose; *ficou nesse sofrimento* – Rose). Rose usa a terceira pessoa, como se ela fosse também personagem do seu discurso.

O posicionamento enunciativo revela as vozes presentes no seu discurso, vozes essas que ela traz de outros sistemas, da escola, do médico e, da família.

Posicionamento enunciativo
<i>Exato! Uma degeneração da retina. E não tem óculos. Então foi uma época que a minha mãe me levava, vai no oftalmologista, passava óculos e não resolvia, tirava óculos não resolvia, fazia exercício pros olhos não resolvia. Então ficou nesse sofrimento, assim, até os dezoito anos.</i>

O conteúdo temático seguinte refere-se à sua experiência em sala de aula, a professora deu zero porque Rose não quis ler o texto.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
A professora deu zero porque Rose não quis ler.	<p>Rose: Houve uma vez que , na quinta série, eu me lembro até hoje, que a professora dava leitura e você tinha que ler em voz alta prá sala. Então ela me deu um texto prá ler e eu não consegui ler.</p> <p>Professora: Hunrrum</p> <p>Rose: Ai eu dizia que eu não consigo ler , aí ela falava: "mas porque você não quer ler?" e eu dizia: "eu não quero ler". - "se você não ler você vai ficar com zero"</p> <p>Professora: (suspira)</p> <p>Rose: E eu disse: "então você pode me dar zero"</p> <p>Professora: (suspira)</p> <p>Rose: Eu acho um absurdo as professoras não perceberem a minha dificuldade. Porque, olha, eu tenho dificuldade desde os nove anos de idade como que um professor não percebeu a dificuldade de visão do aluno ao longo de todo esse tempo, né? de todo ano?</p>

Rose fala de suas dificuldades na sala de aula, causadas pela falta de atenção da professora, que não percebeu o seu problema visual, e pela sua própria vergonha de se expor, de revelar a sua deficiência. Seu discurso indica a mágoa com da professora que ameaçou dar zero se ela não lesse o texto. Ela não enxergava e não queria que as pessoas soubessem disto.

A presença da modalização apreciativa (*acho um absurdo*) reforça o discutido acima e indica a avaliação de Rose sobre o acontecido, com base no seu mundo subjetivo.

Modalização apreciativa
<i>Rose: Eu acho um absurdo as professoras não perceberem a minha dificuldade. Porque, olha, eu tenho dificuldade desde os nove anos de idade como que um professor não percebeu a dificuldade de visão do aluno ao longo de todo esse tempo, né? de todo ano?</i>

Ao mesmo tempo que ela condena a atitude das suas professoras (*as professoras não perceberem a minha dificuldade*), ela expressa a sua avaliação sobre o papel do professor em sala de aula (*como que um professor não percebeu a dificuldade de visão do aluno ao longo de todo esse tempo...*).

No recorte abaixo, é possível observar o seu posicionamento enunciativo. A princípio ela fala de suas professoras, nesse caso usando vozes de personagens, e depois ela se refere aos professores em geral, usando a voz social que representa a instituição escola.

Posicionamento enunciativo
<i>Rose: Eu acho um absurdo as professoras não perceberem a minha dificuldade. Porque, olha, eu tenho dificuldade desde os nove anos de idade como que um professor não percebeu a dificuldade de visão do aluno ao longo de todo esse tempo, né? de todo ano?</i>

Esse posicionamento parece indicar que Rose coloca toda a responsabilidade pelo seu sofrimento escolar na professora e nos professores, por não terem prestado atenção ao seu problema. Ela expressa aqui o sentido que atribui ao papel do professor em sala de aula, como aquele que deveria ser mais próximo do aluno, conseguindo perceber suas necessidades.

No recorte seguinte, Rose fala da ajuda de um professor de inglês em especial e de uma amiga, que teve durante a faculdade. O conteúdo temático desse recorte refere-se ao suporte recebido desse professor e da amiga.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
Suporte do professor de inglês e da amiga.	<p><i>Rose: Mais aí foi quando ela conversou com o professor de inglês, que chamava professor Valdir na época que eu tinha essa deficiência, e ele começou, então, a me ajudar. Então ele escrevia com letra grande no meu caderno as lições dele.</i></p> <p><i>Professora: Sei</i></p> <p><i>Rose: Então eu comecei a ter um contato melhor com o inglês. E até me surpreendi porque eu falei: "puxa! Não é tão difícil assim, né?"</i></p> <p><i>Rose: ela chamava Marisa, que estudou comigo, toda a faculdade, desde o primeiro ano e ela lia todos os livros prá mim. Todos, de todas as disciplinas, ou eu ia na casa dela ou ela ia na minha então ela que me ajudou.</i></p>

O suporte dos dois parece ter sido determinante para a construção de sua auto-estima, para fazê-la perceber que podia ir em frente, que tinha capacidade para tal. As escolhas lexicais do recorte acima confirmam a importância do papel do outro na aprendizagem. Principalmente, quando o aprendiz tem alguma necessidade especial, o vivenciar a dificuldade, sem coragem para expor e falar de seu problema, contribui para aumentá-lo e transformá-lo, muitas vezes, em uma barreira intransponível.

O professor de inglês, que foi tão importante para Rose, usou instrumentos de mediação simples como caneta, caderno e letras grandes, entretanto o prestar atenção na

necessidade da aluna, provocou movimento no sistema de atividade escolar, possibilitando a emergência de novas ações por parte da aluna. Também o suporte dado pela amiga, fazendo a leitura dos textos para Rose, colaborou para que ela tivesse melhor aproveitamento escolar, permitindo que ela concluísse a faculdade.

É fato que muitos professores deixam de ajudar e se envolver mais com determinados alunos, por não terem conhecimento da extensão de suas dificuldades, já que o próprio aluno se fecha, tem vergonha ou sente-se diminuído em expor sua necessidade. Essa é uma questão importante, que tem implicação pedagógica e que precisa ser discutida tanto com alunos como com professores. O recorte da entrevista com Samuel evidencia o discutido acima.

*Samuel: Bom, falando por mim, a **única dificuldade** que eu tenho, na faculdade, é com apenas **um professor de uma matéria**.*
Professora: hum
Samuel: ele usa muito a lousa, não fala o que está escrevendo na lousa, né?
Professora: Sim, e como é que você lida com isso? Você já falou com o professor a forma como você poderia ser ajudado?
*Samuel: Já, já. O que a gente percebe que é o **estilo dele dar aula** ele não **não está muito disposto a mudar**, né?*

Samuel está na faculdade, onde faz o curso de Sistemas de Informação. A faculdade que frequenta, Unicid, está preparada para receber os pessoas com deficiência visual, dispondo de vários recursos, incluindo o material em braile. Entretanto, conforme demonstrado no recorte acima, alguns professores ainda resistem em mudar sua prática pedagógica.

De fato, muitos professores têm dificuldade de refletir sobre a sua prática, o que possibilitaria transformar a sua ação, em função das necessidades de seus alunos, conforme discutido por Magalhães (2002) e outros formadores de professores. Os professores, no geral, transformam-se em meros aplicadores de técnicas, sem levar em consideração o contexto e as experiências de seus alunos.

A forma como a professora questiona Samuel, sobre sua própria atitude diante do problema, indica a sua preocupação com a formação do aluno crítico, que possa reivindicar seus direitos, mostrando para o outro as formas como pode ser ajudado. O papel do aluno, nesse caso, é fundamental. O mostrar, o falar como pode ser ajudado e também como pode colaborar para a aprendizagem do outro, evitando adotar a postura de coitadinho, que tem que esperar sempre pela ajuda do outro, é determinante para o aproveitamento escolar.

Também Sérgio, assim como Samuel e Rose, traduz em seu discurso a dificuldade vivenciada em sala de aula devido, principalmente, à falta de preparo da escola e dos professores.

Sérgio: *E ai começaram a surgir alguns problemas na faculdade. Eu não consegui terminar a faculdade. Eu parei no segundo ano.* **Professora:** *Hum*

Sérgio: *Porque eu tive muita dificuldade. Os professores não estavam preparados e não tinham o material adaptado prá mim. Isso foi um dos grandes desestimulos prá mim.*

As dificuldades encontradas, principalmente devido à falta de material e preparação inadequada de professores, contribuíram para que Sérgio parasse os seus estudos. Isto evidencia o já comentado acima sobre a necessidade de formação de professores com foco, também, na necessidade especial. Além disso, a postura do aluno pode ajudar a reverter essa situação.

O conteúdo temático dos recortes seguintes refere-se às aulas de inglês como “terapia”, um espaço onde os alunos podem se colocar.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
Aula de inglês como “terapia” e espaço de negociação, porque o deficiente pode falar dele.	<p>Rose: <i>Uma terapia, teacher, porque todos chegam aqui e se tem algum problema, né? vem e contam o problema e a gente ouve o pessoal, né? você conversa. Então, prá mim, assim, tá excelente porque o deficiente visual tá podendo falar dele.</i></p> <p>Rose: <i>tá podendo mostrar que embora ele tenha deficiência visual, mas ele é um ser humano que tem problemas. E que hoje pode não estar aprendendo muito ou produzindo muito, no começo...</i></p> <p>Professora: <i>Hunrrum</i></p> <p>Rose: <i>porque depois que ele fala do problema ele até esquece ai ele começa produzir.</i></p>

Rose concorda com a professora pesquisadora, que a aula de inglês é um espaço de negociação e o recorte da sua fala indica a presença de múltiplas vozes e a importância que ela dá para a manifestação dessas vozes, que também se manifestam sobre a aula de inglês.

Posicionamento enunciativo
<p>Rose: <i>Uma terapia, porque todos chegam aqui e se tem algum problema, né? vem e contam o problema e a gente ouve o pessoal, né? você conversa. Então, prá mim, assim, tá excelente porque o deficiente visual tá podendo falar dele</i></p>

Ela refere-se, primeiramente, aos alunos pessoas com deficiência visual (*todos chegam aqui...*), depois se coloca nesse grupo, junto com a professora (*a gente ouve*), para, em seguida, referir-se à voz da professora (*você conversa*). Ela faz uma avaliação subjetiva (*tá excelente*) da aula, marcando o seu envolvimento e engajamento com o que é dito. Finaliza essa fala com o uso da voz social, o deficiente visual como grupo (*o deficiente visual tá podendo falar dele*).

Ela deixa ainda mais evidente o papel da sala de aula como espaço de negociação nas falas seguintes:

*Rose: tá podendo mostrar que **embora ele tenha deficiência visual**, mas ele é um ser humano que tem problemas. E que hoje pode não estar aprendendo muito ou produzindo muito, no começo...*
Professora: Hunrrum
Rose: porque depois que ele fala do problema ele até esquece ai ele começa produzir.

Rose refere-se ao deficiente visual como uma pessoa que tem problemas sim, mas quando tem a oportunidade de falar de seus problemas, ele pode até “esquecê-los” e “começar a produzir”. Isto liga-se à discussão da sala de aula de língua estrangeira, feita por Moita Lopes, como um lugar privilegiado para falar das coisas do mundo. É um lugar onde são construídas novas identidades pela interação, pelo trabalho colaborativo, pelos novos papéis assumidos por professores e alunos. Liga-se também à discussão de Brookfield (1987), Freire (1970) e Giroux (1997), sobre o papel da educação na formação do sujeito crítico. A sala de aula é, então, um lugar onde os alunos têm a sua voz ouvida e o ser ouvido implica em ser respeitado.

É isso que tanto Rose como Mário parecem indicar nas suas entrevistas ao falar da sala de aula de inglês. Para Rose, a sala de aula de inglês é uma “terapia”, e para Mário, é um “espaço de cidadania”. Ambos construíram novos sentidos sobre a aprendizagem e sobre o papel do professor e da sala de aula. Conforme já venho apontando, a formação do aluno crítico e cidadão é determinante para ajudar a construir uma nova realidade, principalmente para as minorias, os rejeitados e os excluídos. Freire (1970), na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, fala sobre a importância de saber ouvir a voz das minorias, o que faz parte do papel do professor democrático, que considera a educação como prática política.

Isso demonstrou ter uma importância ainda maior para os alunos cegos e com baixa visão que têm, geralmente, suas vozes silenciadas pela sociedade, que nega a eles uma participação mais plena de cidadãos. Abrir esse espaço de negociação, discussão e problematização não significa saber como resolver os problemas que afligem os alunos cegos e com baixa visão, tanto na sociedade como na escola; significa sim fortalecê-los para que eles possam fazer uso de instrumentos que antes pensavam ou não imaginavam usar como seu discurso, seu potencial para aprender, sua postura e atitudes diante da vida.

O papel do outro nesse processo é fundamental. O outro que ajuda a me ver como sou e a minha forma de ver o mundo, mas também o outro que me ajuda a mudar o foco do

caleidoscópico, permitindo-me ver o outro lado das coisas do mundo. Os sujeitos transformam e são transformados na interação, conforme discutido por Vygotsky e seus seguidores.

Isso fica claro no quadro abaixo, onde o conteúdo temático refere-se ao papel do outro no processo de aprendizagem. Rose faz referência àquele que sabe braile ajudando aquele que não sabe, como é o caso dela.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
O papel do outro no processo de aprendizagem, um ajudando o outro.	<p>Rose: <i>Eu acho assim a sala de aula está ótima, e ajuda teacher, aqui um aluno ajuda o outro. Você vê que esse pessoal que lê Braille eu já sento perto ai eu falo: "vai lendo ai prá mim que eu vou te ajudando"</i></p> <p>Professora: <i>Hunrrum</i></p> <p>Rose: <i>E se algum formula uma frase que eu acho que não é assim eu já falo: "não! vamos ver, não é assim." Então a gente conversa sobre essa frase, né?</i></p> <p>Professora: <i>hunrrum</i></p> <p>Rose: <i>Tipo assim: olha, o que está acontecendo com essa sala é assim, ninguém fala: "olha é assim" – fala: " eu acho que é assim, o que que você acha? – ah, então é, né?"</i></p> <p>Rose: <i>Ai depois a gente vem: " e ai teacher é isso mesmo?" É isso, então é o que eu falo a gente poder se colocar, poder perguntar, poder trocar um com o outro, né?</i></p>

Devido ao seu problema de visão, a leitura, mesmo com o texto ampliado, é difícil e trabalhosa. O poder contar com o outro foi fundamental para a construção da sua auto-estima, e para o seu processo de aprendizagem. O quadro acima evidencia, também, o trabalho na ZPD e o sentido que Rose atribui ao papel do outro na aprendizagem, a aprendizagem como uma construção coletiva e social, conforme discutida por Putney et al (2000), Engeström (1997) e Lave e Wenger (1991). É na interação que o indivíduo se forma e ajuda na formação do outro, construindo junto o conhecimento, sistematizando-o e transformando-o.

A análise do posicionamento enunciativo do recorte aponta para a mesma direção, ou seja o papel dela e o papel do outro no processo de aprendizagem. Rose usa o discurso direto em quatro de suas falas, o que parece criar um efeito de autenticidade para a sua posição com relação à importância do outro no processo de aprendizagem.

Posicionamento enunciativo
<p>Rose: <i>eu já sento perto e ai eu falo: "vai lendo ai prá mim que eu vou te ajudando"</i></p> <p><i>eu já falo: "não! vamos ver, não é assim".</i></p> <p><i>ninguém fala: "olha é assim" – fala: " eu acho que é assim, o que que você acha? – ah, então é, né?"</i></p> <p><i>Ai depois a gente vem: "e ai teacher é isso mesmo?"</i></p>

Também parece indicar que a sua participação na aprendizagem do outro é importante, não como algo que é imposto, mas como uma construção conjunta, que depois tem que ser “autorizada” pela professora, conforme a última fala, no quadro acima.

No quadro seguinte, os conteúdos temáticos referem-se à posição de Rose sobre a inclusão do aluno deficiente visual na escola regular e sobre a sua mudança de atitude.

Conteúdo Temático Entrevista com Rose	
1. Os pessoas com deficiência visual devem estudar junto com os alunos que enxergam, desde que tenham material e professores aptos.	<p>Professora: Então, você Rose ainda acha que é melhor estar inserida num grupo só de deficientes do que ter a opção de estudar com pessoas que enxergam? Como é que você vê isso?</p> <p>Rose: Ah, o fato da inclusão.</p> <p>Rose: Não! Eu acho que seria interessante a gente estudar junto. Desde que a gente tivesse material prá trabalhar, como você diz. Porém eu acredito que a professora deveria estar apta prá trabalhar com os pessoas com deficiência visual . E ela no mínimo deveria conhecer o material que o deficiente precisa para poder estar levando até ele.</p>
2. Os medos anteriores estão sendo substituídos pela facilidade de falar, conversar e pedir ajuda.	<p>Rose: Porque, assim, eu ia atrás, mas eu ia com muito medo. Eu ia sofrendo muito. Eu chegava em casa debilitada por passar por aqueles medos terríveis. Hoje, eu já vou buscar da mesma forma- eu vou. Mas já tenho mais facilidade de falar, de conversar, de pedir ajuda, de mostrar que eu compreendo o que a pessoa está falando e posso até ajudar.</p>

Embora ela tenha tido experiências desagradáveis na escola regular, com vergonha de contar para os colegas e professores sobre a sua deficiência visual, ela acha que hoje seria diferente, pois ela estaria mais preparada para se colocar e para pedir ajuda e ajudar os colegas. Tanto Rose como Mário acham que os pessoas com deficiência visual devem estudar junto com pessoas que enxergam, desde que a escola e os professores estejam preparados para recebê-los, incluindo aqui o material adequado.

A presença da modalização apreciativa confirma o discutido acima e aponta a sua avaliação sobre a proposição, no caso o estudar junto com os alunos que enxergam.

Modalização Apreciativa
<p>Rose: Não! Eu acho que seria interessante a gente estudar junto. Desde que a gente tivesse material prá trabalhar, como você diz. Porém eu acredito que a professora deveria estar apta prá trabalhar com os pessoas com deficiência visual</p>

Ela finaliza a sua entrevista, dizendo que está mais fortalecida como pessoa, que hoje tem mais facilidade para falar, conversar e pedir ajuda, o que fica evidenciado nas escolhas lexicais do recorte acima, que fazem parte do conteúdo temático referente à sua nova postura frente à vida.

Mário e Rose apontaram os benefícios de sentirem-se parte de um grupo, de ter a liberdade de expor opiniões, de falarem de suas necessidades e dificuldades. Tanto um como outro perceberam a sala de aula de inglês como espaço de negociação, no qual podem crescer como sujeitos e como aprendizes. Ambos tiveram experiências não motivadoras de aprendizagem, um na escola especial e a outra na escola regular. Ambos enfrentam uma sociedade preconceituosa que ainda exclui a deficiência, mas ambos ainda têm esperanças de contribuir para que essa situação seja alterada. A sala de aula pode ser um ponto de partida, onde alunos e professora têm a oportunidade de refletir sobre o papel de cada um na construção de um mundo mais justo. A sala de aula pode ser o lugar, onde alunos e professores aprender a ir além dos muros da escola, aprendem a ser cidadãos críticos.

Finalizo esta seção, apontando para a necessidade de caminharmos rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva, que dê ao aluno com necessidade educacional especial, as condições para desenvolver todo o seu potencial e, acima de tudo, uma escola que se preocupe em formar alunos críticos e que respeite e dê voz para a diferença. Na escola inclusiva, tanto alunos como professores têm outros papéis, mais ativos e participativos, mais engajados politicamente, mais preocupados em entender a multiplicidade de vozes e a historicidade presentes na sala de aula.

A inclusão escolar exige rupturas. Cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola, conforme discutido por Ainscow (1999), Daniels (1999), Stainback (1996) e Werneck (1997), dentre outros. No caso dos alunos cegos, na maioria das vezes, as escolas deixam que os próprios alunos se encarreguem de providenciar o material, o que limita, desmotiva e faz com que muitos tenham dificuldades de aprendizagem, além de contribuir para a baixa auto-estima, o foco no não poder, conforme evidenciado nas entrevistas. Muitos acabam desistindo, sem ter forças para superar os obstáculos que aparecem no percurso, abandonando o curso, antes da conclusão. De fato, segundo o Censo Demográfico de 2000, o número de alunos cegos e com baixa visão que concluem o ensino superior é de apenas 2%, o que evidencia o discutido acima.

O papel do professor é determinante na escola inclusiva. Ele precisa, mais do que nunca, conforme discutido por Stainback (1996), fazer com que o aluno seja respeitado e que perceba sua capacidade para aprender e desenvolver suas habilidades. Para isto é necessário abandonar idéias pré-concebidas e rótulos. São muitos os recursos que dispomos em nossas salas de aula para reverter a situação de exclusão escolar, incluindo aqui a educação problematizadora, que forma alunos críticos, que usa as perguntas como instrumentos de mediação semiótica para trazer para a cena as histórias, a realidade e a heterogeneidade, que

faz da sala de aula esse lugar rico, com um potencial grande para ser explorado e transformado em combustível para a aprendizagem e para a formação de sujeitos críticos, o que discutirei na seção seguinte.

Ao discutir e analisar as entrevistas de Mário e Rose, e alguns recortes das entrevistas de Samuel e Sérgio, pude, então, responder à segunda pergunta específica de pesquisa, que trata da constituição dos alunos cegos e com baixa visão como aprendizes. Sistematizo, abaixo, os resultados desta seção.

- Os alunos cegos e com baixa visão constituem-se como aprendizes pelas suas experiências de aprendizagem na família e na escola. A forma, historicamente, construída de como a escola, professores e família encaram a deficiência, marca a constituição desses alunos e faz com que atribuam sentidos às coisas do mundo, de forma peculiar e, muitas vezes, desesperançosa ;
- Tanto as modalizações como o posicionamento enunciativo ajudaram no entendimento do discurso. As modalizações marcam a posição dos sujeitos no sistemas e o posicionamento enunciativo, as vozes. As muitas vozes presentes no discurso de Mário e de Rose são vozes de professores, da família, de outras pessoas com deficiência visual e da sociedade;
- Tanto Mário, como Rose e Sérgio demonstraram em suas falas que o papel da família é, muitas vezes, impeditivo e limitador, não fornecendo instrumentos ou ajudando-os a perceber as possibilidades nos sistemas de atividade, nos quais participam. O papel do outro na percepção de possibilidades é fundamental;
- A escola especial fornece material adequado, com profissionais preparados para trabalhar com a deficiência visual, entretanto parece não preparar os alunos para o mundo social, não oferecendo instrumentos que poderiam ser usados para a construção de outros caminhos desenvolvimentais, isolando os alunos em um mundo só deles, fazendo com que não se sintam parte da sociedade. Isso contribui para a constituição de um aprendiz inseguro, que tem medo de expor, que prefere continuar na posição passiva, esperando pela ajuda do outro;
- A escola regular possibilita aos alunos cegos e com baixa visão o contato social, entretanto, devido à falta de material impresso em braile ou ampliado, acaba fazendo com esses alunos tenham dificuldades no processo de aprendizagem, que fica limitado e impeditivo, empurrando-os para fora da escola. Além disto, deixa de explorar outras possibilidades, pelo foco na limitação;

- Os professores na escola regular não se encontram preparados para trabalhar com a necessidade educacional especial, o que causa frustração tanto para ele, professor, como para os alunos. Os alunos cegos e com baixa visão, muitas vezes, colaboram para manter esta situação, não verbalizando como poderiam ser ajudados e como poderiam ajudar seus colegas;
- O papel do outro no processo de aprendizagem é fundamental, evidenciando o trabalho na ZPD, como uma construção social. Isso ficou evidenciado na forma como falaram de professores e amigos, cuja colaboração, foi decisiva para que pudessem movimentar-se no processo de aprendizagem;
- A sala de aula como espaço para a formação de alunos críticos pode colaborar na constituição de um novo aprendiz, que sente que a sua voz pode ser ouvida e suas experiências consideradas.

Discuto, em seguida o terceiro tema referente à pergunta de pesquisa:

Como a sala de aula se organiza em um espaço para a constituição de alunos críticos?

3.3. A sala de aula como espaço de formação de alunos críticos

Esta seção objetiva discutir a sala de aula como um espaço de formação de alunos críticos, com foco nas perguntas como instrumentos de mediação semiótica. Para isto apresento e discuto uma aula, acontecida no dia 24 de junho de 2003, a qual constituiu-se em um evento marcante e representativo do trabalho que é feito em sala de aula. Os procedimentos de coleta foram tanto o diário, escrito logo após a aula, como observação da aula. Os procedimentos de análise incluem o levantamento dos conteúdos temáticos, os tipos de perguntas e a distribuição dos turnos, ou seja, quem toma a iniciativa de introduzir os temas e com que objetivos, conforme quadro abaixo.

- Análise do sistema de atividade;
- Levantamento dos conteúdos temáticos da aula, com as escolhas lexicais em negrito;
- Análise dos tipos de perguntas.

O material utilizado, nesta aula, foi: Unit 1 – Knowing yourself – your ID please, do livro: Rights in Deed – Human Rights Education. Este livro foi escrito por professores da Romênia, e editado pelo British Council, com o objetivo de desenvolver a competência na língua inglesa e trabalhar temas ligados à cidadania, que incluem identidade, igualdade, dignidade, escolha, poder, participação e responsabilidade. A unidade desse livro foi escolhida por possibilitar uma discussão interessante e, ao mesmo tempo, fazer uma revisão do conteúdo trabalhado no semestre. O primeiro livro do Yázigi Internexus já havia sido finalizado. Apresento, abaixo o sistema de atividade, representativo dessa aula, para, em seguida, analisá-lo.

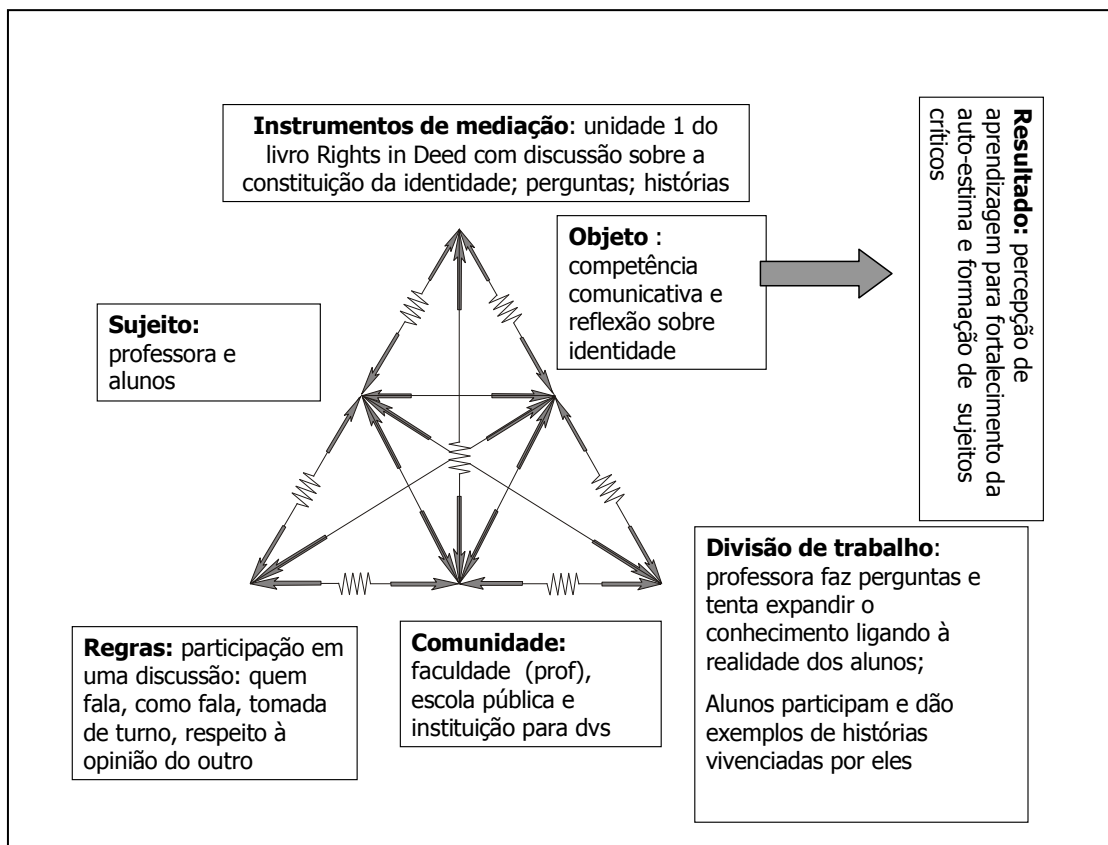


Figura 9 – Discutindo identidade

Neste sistema os sujeitos são os alunos, Sr. Natalino, Rosângela, Cristiane, Talita, Rose, Sérgio, Mário e Cynthia, e a professora pesquisadora. Os alunos trazem para este sistema suas experiências, os sentidos que atribuem às coisas do mundo e a sua própria constituição de sujeito, que faz de cada um, um ser único e complexo, uma mistura de cultura, história, herança genética, fatores biológicos e psicológicos. Todos esses fatores mais o uso que fazem ou não dos instrumentos disponíveis em sala de aula têm uma influência direta na posição que ocupam no sistema como aprendizes.

A professora pesquisadora, como aquela que desenvolve seu trabalho de pesquisa, está imersa em assuntos teóricos, dentre eles a constituição do sujeito, a sala de aula como espaço de formação do aluno crítico, a ligação do conhecimento científico com o cotidiano, o que ela tenta trazer para a sala de aula, para que a sua prática possa exprimir aquilo que acredita e discute teoricamente.

A unidade 1 do livro “Rights in Deed”, usada como instrumento, foi escolhida por propiciar uma discussão sobre a construção da identidade e também uma revisão do conteúdo trabalhado no semestre. Dessa forma, o objeto desse sistema de atividade é desenvolver e avaliar a competência comunicativa dos alunos, dando a eles a oportunidade de perceberem o quanto aprenderam até a data e também de refletir sobre a constituição da identidade. O resultado esperado seria, então, a percepção da aprendizagem com fortalecimento da autoestima e formação de alunos críticos que sejam capazes de refletir sobre a construção da identidade.

Além da unidade do livro, os outros instrumentos utilizados nesse sistema foram as perguntas e as histórias que alunos e professora trouxeram para a cena, o que propiciou oportunidades de aprendizagem e uma expansão do conhecimento, provocando movimento no sistema. As regras nesse sistema referem-se ao como participar de uma discussão e de trabalho em grupo, como saber ouvir, dar opinião, respeitar a opinião do outro e emitir a sua própria, usar o inglês para expressar-se. A professora acredita que os alunos possam se comunicar em inglês e insiste no uso da língua alvo, como uma forma de enfatizar o quanto aprenderam e como são capazes de se expressar e de compreender.

Na divisão de trabalho, a professora medeia a discussão fazendo perguntas para que os alunos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões, usando o inglês para a comunicação, objetivando também propiciar a reflexão e o pensamento crítico. Os alunos participam fazendo perguntas, respondendo, tirando dúvidas, ajudando e interagindo com os colegas seja para tirar dúvidas de vocabulário, seja para trocar informações. No trabalho em grupos, é enfatizada a troca, o colaborar com outro, propiciando assim oportunidades de aprender e reorganizar a informação, enfatizando o trabalho na ZPD, como uma construção social.

Os quadros abaixo apresentam as ações que compuseram essa aula, apontando os objetivos, os instrumentos utilizados em cada uma e os resultados. Além disso, os quadros apresentam os conteúdos temáticos de cada ação e também os tipos de perguntas.

Quadro 13 – Ação 1

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
Comentários sobre Programa Escola e Família Introduzido pela professora Objetivo: informar os alunos sobre o programa e dar oportunidades	<i>“Comecei a aula hoje falando sobre o programa Escola e Família, lançado recentemente, pelo Governo do Estado de São Paulo, envolvendo faculdades particulares. Falei sobre a possibilidade de frequentar uma faculdade, gratuitamente, tendo, ao mesmo tempo, o compromisso de contribuir com a comunidade no final de semana.</i>
Convite para baile e para encontro sobre inclusão, Introduzido por Talita e Sr. Natalino Objetivo: informar os alunos sobre eventos para pessoas com deficiência visual	<i>Talita pediu para eu ler um convite para um baile promovido por uma associação para pessoas com deficiência visual. Sr. Natalino divulga o encontro sobre inclusão, que acontecerá nessa semana, na Vila Mariana. São sempre bem-vindos os convites para eventos, comentam.</i>
Introdução o tópico: atributos da identidade e revisão do semestre. Introduzido pela professora Objetivo: revisão do conteúdo trabalhado no semestre, discussão sobre o tópico	<i>Falei que antes de finalizarmos nosso resource book, que gostaria de trabalhar uma unidade do livro sobre cidadania, que eu havia recebido recentemente. Disse a eles que seria uma ótima oportunidade para recordarmos o que havíamos aprendido no semestre. Comentei que a palavra cidadania tem sido muito empregada ultimamente, sem entretanto, promover uma reflexão sobre o que é ser realmente um cidadão e como cada um pode efetivamente colaborar na transformação da sociedade.”</i>

A primeira ação desse sistema objetiva informar os alunos sobre o Programa Escola e Família, uma oportunidade para os alunos que estudaram em escolas públicas, ingressarem em faculdades particulares, gratuitamente, tendo como compromisso trabalhar em escolas da comunidade, nos finais de semana. Além disso, objetiva introduzir o material que fala sobre cidadania. As escolhas lexicais do recorte acima parecem evidenciar a importância que a professora dá para questões de cidadania. Talita e Sr. Natalino tomam o turno para divulgar informações sobre eventos; um baile e um encontro, cujo tema era a inclusão.

Essa ação liga-se à discussão sobre a formação do aluno crítico, o que envolve o ter acesso à informação, ampliar a visão de mundo, o sentir-se parte de uma comunidade e o poder agir politicamente informado. A escola pode ser um espaço para isto, onde alunos e professores devem começar a pensar em si próprios como cidadãos ativos, desejosos e capazes de ter uma participação mais efetiva na sociedade, colaborando para a construção de um mundo melhor. A escola deve ter a preocupação de formar cidadãos, constituindo-se em espaço de questionamento e posicionamento político, conforme discutido por Giroux (1997) e Gentili (2001).

Sr. Natalino é um exemplo de cidadão participativo que utiliza os instrumentos disponíveis, fitas cassete semi-novas, seu gravador, o computador e a sua imensa vontade de

contribuir para a informação de outras pessoas com deficiência visual. Gosto de citar o seu exemplo em sala de aula, como exemplo de cidadão que luta pelos direitos de outros deficientes. Sua postura gera contradição para alguns, que nunca pensaram que poderiam ser indivíduos politicamente envolvidos com a melhoria da comunidade. Com isto, pode movimentar o sistema, permitindo que outras pessoas possam ter, também, atitudes que contribuam para o benefício da comunidade. Isto evidencia trabalho e movimento na ZAP (Valsiner, 1998), a zona onde são encorajadas novas ações e também o uso de novos instrumentos.

A discussão acima remete-me ao comentado por Longmore (2003), sobre as conquistas que têm sido alcançadas até agora, pelos grupos de pessoas com deficiência, como melhor acessibilidade, leis específicas e maiores oportunidades de trabalho. Mas, para que a voz da deficiência seja escutada, é preciso que as pessoas com deficiência aprendam a se manifestar, principalmente, fazendo parte de um grupo, pois, dessa forma, a voz fica mais forte e mais representativa de desejos e anseios. Ao citar o exemplo de Sr. Natalino, a professora pesquisadora refere-se à força e representatividade que o grupo pode ter, e à importância do envolvimento de cada um para que sejam alcançados benefícios para esse grupo social.

Quadro 14 – Ação 2

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
<p>Introdução do tema: atributos que fazem parte da identidade e discussão sobre nomes</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: motivar os alunos para a discussão, formar pensamento crítico</p>	<p><i>Ok! Let's begin with ourselves. Thinking about the attributes which are part of people's identities, what is it possible to change? Is it possible to change the name? The surname? The nickname? The place where you were born? Your age? Height? Weight? Color of skin? Attitudes? Opinions? Beliefs?</i></p>
<p>Nomes que são ridicularizados e nomes estrangeiros</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: discutir nomes, formar pensamento crítico</p>	<p><i>Falamos sobre quando os nomes são ridicularizados pela veiculação de alguma propaganda, por alguma música, como foi o caso da Geny, Bráulio, Araken. Como é complicado colocar um nome estrangeiro em um filho e as pessoas não sabem pronunciar (Beethoven/Bertoldo, Let's go/Letisgo). Falamos de nomes de artistas.</i></p>
<p>Artistas que mudam os nomes e as pessoas que têm dinheiro</p> <p>Introduzido por Cynthia</p> <p>Objetivo: expressar sua opinião</p>	<p><i>Cynthia deu o exemplo de uma artista que acrescentou um H no nome. Ela completou dizendo que quando a pessoa tem dinheiro pode mudar o que quiser. Mário discordou dizendo que não é bem assim. A grande maioria não pode fazer isto.</i></p>
<p>Nome de solteira e casada</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: sistematizar, revisar o conteúdo trabalhado no semestre e formar pensamento crítico</p>	<p><i>Chegamos à conclusão que se muitos quisessem mudar de nome, ia ser uma grande confusão, além de perdermos nossa identidade. O nome é o que há de mais sagrado na constituição do self. Falamos sobre as mulheres que, quando casam, mudam o surname.</i></p>
Perguntas	Tipo de perguntas
<p><i>What is it possible to change? Is it possible to change the name? The surname? The nickname? The place where you were born? Your age? Height? Weight? Color of skin? Attitudes? Opinions? Beliefs?</i></p>	<p>Perguntas iniciais para introduzir o tópico</p>
<p><i>Rose, what was your name when you were single? And you Rosângela?</i></p>	<p>Perguntas que possibilitam aos alunos trazer suas experiências e histórias para a cena.</p>
<p><i>What happened class?</i></p>	<p>Pergunta que possibilita a reflexão sobre o ocorrido e pede a opinião da classe.</p>

A segunda ação objetivou apresentar o tópico e discutir sobre a mudança de nomes. O tema foi introduzido pela professora e houve um interesse grande do grupo, principalmente porque os alunos puderam contribuir com suas histórias e experiências. A professora perguntava, pedia a participação de um e de outro, e escutava as respostas, e pedia a opinião

da sala a respeito. Cynthia diz que quando a pessoa é rica, pode tudo, e seu comentário traduz o sentido que ela atribui às pessoas com grande poder aquisitivo.

Mário discorda, dizendo que a grande maioria não troca o nome. A professora abre o espaço para a discussão, problematiza e depois sistematiza o que foi discutido, conforme o recorte acima.

A discussão em sala de aula, como discutida por Freire (1970), Giroux (1997) e Brookfield (1987), pode promover o pensamento crítico, se os alunos tiverem a liberdade para expor seus pontos de vista e se o professor estiver preparado para levar tudo o que é trazido para a cena em consideração, respeitando opiniões e fazendo com que os alunos aprendam a ouvir e a argumentar. As perguntas que a professora faz, no recorte acima, objetivam, em primeiro lugar, introduzir o tópico, para, em seguida, permitir que os alunos dêem seus exemplos, o que colabora para um melhor entendimento da língua e do tópico que está sendo tratado, apontando para um trabalho na ZPD, como construção social, (Putney, Engeström, Lave e Wenger), onde o conhecimento é construído, reconstruído e transformado, com base na sócio-história de cada indivíduo.

O trabalho na ZPD parece, também, ficar evidenciado quando a professora faz uma pergunta e Mário responde e usa a língua alvo para elaborar sua conclusão. Inicia a frase em português, para em seguida tentar em inglês. Embora ele não consiga elaborar corretamente a frase, é possível observar que ele tem o conhecimento do vocabulário e que a estruturação da frase está ainda com base na estruturação do português. A professora retoma a sua fala, corrigindo a estruturação da sentença, enfatizando o *husband's name*. Faz, então, a mesma pergunta para Rosângela e quando ela responde em português que não é oficialmente casada, a professora repete a frase em inglês, dando aos alunos a oportunidade de repensarem o mesmo conteúdo, só que em inglês.

Teacher: What happened class?

Mário: Ela não tem mais o Pereira. She has her name husband.

Teacher: That's ok, Mário. She has her husband's name. And you Rosângela?

Rosângela: Eu não sou casada no papel.

Teacher: Ah, you are not officially married.

O quadro seguinte mostra a terceira ação que é uma continuação do tema sobre os atributos que fazem parte da identidade, dentre eles a cor da pele. Essa discussão foi um instrumento de mediação para trazer para a cena a discussão sobre preconceito e deficiência. Houve uma expansão do objeto da atividade, que inicialmente era a competência comunicativa e reflexão sobre identidade. Dessa forma, além da discussão sobre a cor da pele

e o preconceito racial, a discussão propiciou o refletir sobre a deficiência, como ela é encarada pela sociedade e como o preconceito é percebido pelos alunos cegos e com baixa visão.

Quadro 15 – Ação 3

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
<p>Questionamento sobre a possibilidade de mudar a cor da pele, Introduzido pela professora Objetivo: motivar os alunos para a discussão, formar pensamento crítico</p>	<p>Teacher: <i>Is it possible to change the colour of the skin? que é skin, teacher?</i> Rose: <i>O Toquei o braço da Rose e puxei sua pele. E enquanto fazia isto com Rose, Rosângela perguntou: É beliscão?</i> Rose: <i>No, é pele.</i> <i>Os alunos comentaram que era possível sim. Eu coloquei um pouco de dúvida nisto.</i> Teacher: <i>How come?</i></p>
<p>Professora fica feliz com a performance do grupo e faz uma reflexão sobre a aprendizagem. Introduzido pela professora Objetivo: reflexão sobre aprendizagem</p>	<p><i>Neste momento, foi muito bom perceber o entendimento do grupo. Mesmo Cristiane e Rosângela, que neste grupo têm mais dificuldades, estavam concordando e bastante a vontade com o assunto. Eu fiz um parênteses na aula, neste momento, por conta disso e comentei:</i> Teacher: <i>Olhem como vocês estão compreendendo bem!!! Para mim, é o máximo poder perceber este entendimento, poder ouvir vocês respondendo em inglês, se fazendo entender e entendendo. Usando o inglês para se comunicar realmente, expressar suas opiniões. Isto é muito legal.</i></p>
<p>Comentários sobre os japoneses Introduzido por Mário Cirurgia plástica que pode mudar quase tudo. Introduzido por Rose Os pobres não podem mudar o que gostariam. Introduzido por Cynthia Objetivo: falar sobre diferenças raciais e de classe social.</p>	<p><i>Mário fazia seus trocadilhos a todo momento e eu repetia alto para o grupo compartilhar o seu bom-humor. Eles falaram dos japoneses.</i> Mário: <i>The Japanese have the eyes different.</i> Rose: <i>Ah, but the plastic surgery..</i> Teacher: <i>Ok, nowadays we can change almost everything.</i> Cynthia: <i>Mas os pobres não.</i> Teacher: <i>Yeah, Cynthia, the majority of the population.</i></p>
<p>As pessoas gostariam de mudar de cor por causa do preconceito Introduzido por Sérgio Objetivo: falar sobre preconceito racial As pessoas têm preconceito da deficiência Introduzido por Rosângela</p>	<p><i>Sérgio: Not only the poor. E ele mencionou também que algumas pessoas gostariam sim de mudar de cor por causa do preconceito que sofrem.</i> Teacher: <i>The prejudice is very sad. Pedi que repetissem: prejudice.</i> Rosângela: <i>Teacher, I am sad because people have prejudice. Eu vejo que as pessoas se afastam de mim quando eu passo. Sabe que eu até chorava quando percebia isto. Agora estou melhor.</i> <i>Mário: Mas pode ser para você passar que eles fazem isto.</i> <i>Cynthia: Tem muita gente que acha que somos Ets.</i> Teacher: <i>But what do you do to change this? Perguntei.</i> <i>Mário: Pois é, às vezes, a gente não tem coragem de dizer nada.</i></p>
Perguntas	Tipo de perguntas
<p><i>Is it possible to change the colour of the skin?</i> <i>Teacher: Is it possible for a black person to be white?</i> <i>How come?</i></p>	<p>Perguntas para pedir a opinião dos alunos sobre a cor da pele Pergunta para provocar a reflexão</p>
<p><i>Ok, when you are sun-tanned. When you go to Guarujá, Praia Grande. Ok, you are sun-tanned, you change the color of your skin. But, class, when you come back, after some time, you are white again.</i></p>	<p>Comentário para provocar a reflexão</p>

<i>How do you say: tá certo?</i>	Pergunta sobre vocabulário para fazê-los lembrar que já sabem falar isto
<i>But what do you do to change this?</i>	Pergunta que possibilita a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade

A sequência de conteúdos temáticos deste recorte compreende o questionamento sobre a possibilidade de mudar a cor da pele, introduzido pela professora. Ao perceber a participação e o interesse de todos, a participação em inglês e o entendimento, ela abre um espaço na aula para comentar como os alunos estavam conseguindo compreender e de se expressar na língua alvo, enfatizando que mesmo aqueles que tinham mais dificuldades, estavam conseguindo entender e manifestar suas opiniões. Isso indica a sua preocupação em mostrar para os alunos o quanto eles são capazes, ajudando na construção de sua auto-estima, o que interfere na motivação e no processo de aprendizagem. A professora parece concordar com Wells (2000), que considera a aprendizagem como um processo construtivo e colaborativo, onde os alunos participam ativamente, trazendo suas histórias e experiências para cena, as quais passam a fazer parte do conteúdo da aula.

O acima discutido liga-se, também à discussão de Vygotsky, com base no monismo de Spinoza, sobre a constituição do sujeito que é uma fusão de aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos e emocionais. O sentir-se bem e capaz influi no processo de aprendizagem como um todo e faz com que o sujeito atribua novos sentidos à aprendizagem.

Em seguida, Mário faz comentários sobre os japoneses e Rose diz que, com a cirurgia plástica, é possível mudar tudo, hoje em dia. Cynthia volta a insistir que os pobres não podem mudar o que gostariam. A professora argumenta que a grande maioria não pode, não somente os pobres. Sérgio toma o turno para abordar, novamente, o tema anterior: cor da pele, agora ligado a preconceito, o que provoca a discussão sobre preconceito e deficiência. Rosângela é quem inicia a discussão sobre o preconceito com relação à deficiência.

A discussão sobre preconceito de cor, introduzida por Sérgio, provoca um movimento no sistema, devido a uma contradição secundária, entre o proposto como discussão e entre o vivenciado pelos alunos no dia-a-dia. Os alunos vêm, nessa situação, a ligação com as suas experiências e há, então, uma explosão de histórias, um desabafo que encontrou na professora uma ouvinte atenta que respeitou a dor e passou a questionar a atitude dos alunos em relação a isto.

Abre-se, então, uma “janela” na atividade, apontando para o trabalho na ZPD. Isto parece evidenciar o que Steiner (2000) chama de síntese dialético-criativa, uma certa tensão entre internalização e externalização, o que contribui para a construção de novo

conhecimento, novas ações e atitudes. Cada um internaliza o conhecimento de uma forma diferente, processando-o e transformando-o com base na sua realidade e sócio-história. A externalização, por sua vez, está ligada à capacidade criativa do ser humano, devido, principalmente ao uso que ele faz dos instrumentos.

A tomada de turnos nesse recorde evidencia o discutido por Valsiner (1998) sobre o discurso escolar, como uma construção compartilhada entre sujeitos que imprimem sentidos diversos ao que está sendo discutido, revelando como são constituídos e também como se posicionam nos sistemas de atividade. O mesmo tópico pode gerar interpretações diversas e opiniões diversas, o que acaba conduzindo a discussão para outro rumo, provocando movimento expansivo no sistema. É possível também observar o movimento na ZML, quando os participantes do discurso atribuem sentidos diversos ao que está sendo discutido, criando novos, e, possibilitando, com isso, a transformação da ação.

As perguntas desse recorte apontam para um trabalho na ZPD, ZML e ZAP. Quando Rose pergunta o significado de skin, ao invés de traduzir a palavra, a professora toca o braço dela e puxa a pele. Rosângela, que tem baixa visão e estava sentada próxima à Rose, percebe o movimento e pergunta se *skin* é beliscão. Não podendo fazer uso da linguagem gestual para indicar o significado das palavras, a professora faz uso de outro instrumento, que é a demonstração, na própria pessoa, para que ela sinta e consiga associar à palavra. Isto deve-se à sua prática construída em escola de idiomas, onde o português deve ser evitado em sala de aula, priorizando a língua alvo e fazendo uso de outros recursos, como imagens e gestos, para ajudar a compreensão. A limitação da ação percebida, não poder usar gestos para indicar o significado, faz com que haja um movimento em busca de outra opção para a ação, o que indica um trabalho na ZML ou zona de movimento livre (Valsiner, 1998).

Teacher: *Is it possible to change the colour of the skin?*

Rose: *O que é skin, teacher?*

Toquei o braço da Rose e puxei sua pele. *E enquanto fazia isto com Rose, Rosângela disse: É beliscão?*

Rose: *No, é pele.*

Os alunos comentaram que era possível sim. Eu coloquei um pouco de dúvida nisto.

Teacher: *How come?*

Rose: *The sun, the beach.*

Há também, nesse recorte, um movimento na ZAP, ou zona de ação proposta, expresso pela argumentação da professora com relação à opinião dos alunos sobre a mudança de cor, devido à exposição ao sol, na praia. Dessa forma, o comentário parece gerar uma

oportunidade de reflexão e reformulação do problema, o que pode ser percebido na resposta de Cynthia, concordando com o que foi colocado pela professora.

Teacher: Ok, when you are sun-tanned. When you go to Guarujá, Praia Grande. Ok, you are sun-tanned, you change the color of your skin. But, class, when you come back, after some time, you are white again.
Cynthia: Ok, teacher. Tá certo.

A professora, também, faz uso de pergunta como instrumento de mediação semiótica, para que os alunos tentem lembrar como se diz *tá certo*, de forma que eles retomem o uso da língua alvo e relembrem aquilo que já sabem. Isso parece indicar uma preocupação com a participação constante dos alunos, dando a eles a oportunidade de resgatar e organizar vocabulário, idéias e opiniões, evidenciando o trabalho na ZPD, conforme discutido por Putney et al (2000). A medida que os alunos interagem uns com os outros, eles têm a possibilidade de rever, reorganizar e sistematizar o conhecimento, transformando-o, o que provoca um movimento constante na ZPD do indivíduo e da atividade, sendo que a aprendizagem é considerada, dessa forma, um processo de construção social, no qual o indivíduo se forma e ajuda na formação do outro.

O comentado acima remete-me ao que Brookfield e Preskill (1999) destacam como aspectos fundamentais em uma discussão, como o ajudar o aluno a ter um entendimento crítico sobre o que está sendo discutido, examinando outras possibilidades; e aumentar a agilidade intelectual e a compreensão dos significados e sentidos de determinadas situações, fazendo com que o sujeito atribua novos sentidos para outras práticas e ações. No caso do ensino-aprendizagem de inglês, isso fica ainda mais evidenciado, já que a sala de aula de língua estrangeira é um lugar privilegiado para se falar das coisas do mundo, explorando o que as pessoas fazem no mundo social através do discurso, conforme discutido por Moita Lopes (2002).

Entretanto, muitas vezes, os professores não se sentem preparados para fazer a mediação entre o conteúdo explorado e o mundo. Celani (2001) e Magalhães (2002) discutem a formação do profissional de línguas e enfatizam a necessidade de uma formação reflexiva e crítica que permite que esse profissional possa repensar a sua ação em sala de aula, levando em consideração quem são os seus alunos, de onde vêm, como são constituídos como aprendizes, quais suas experiências de aprendizagem e de que forma o que aprendem pode contribuir para que esse aluno seja um cidadão melhor. Para a professora pesquisadora, esse tem sido um aprendizado constante. O fato de estar envolvida com discussões teóricas sobre cidadania e formação crítica permite que ela repense sua ação em sala de aula e tente formar alunos críticos e cidadãos.

A discussão sobre o preconceito de cor permitiu que eles externalizassem a forma como encaram a atitude da sociedade com relação à deficiência. A pergunta que a professora usa como instrumento de mediação semiótica possibilita a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade, ou seja, o que os alunos cegos e com baixa visão, ao perceberem a forma preconceituosa ou desinformada como são tratados, podem fazer para reverter essa posição da sociedade. Colocar-se em uma posição de “coitadinho”, que sofre o preconceito calado, acaba contribuindo para manter essa situação. O quadro seguinte expõe as histórias que vieram à tona.

Quadro 16 – Ação 4

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
Exemplos de ajuda que recebem e falta de informação sobre a deficiência visual e histórias de preconceito Introduzido por Talita, Mário, Rosângela e Sr. Natalino Objetivo: falar sobre preconceito que sofrem	<i>E aí eles começaram a dar exemplos de ajuda que recebem das pessoas no ônibus, no metrô, em como essas pessoas não sabem ajudar, por não saber como ajudar. E eu insistia com a pergunta: Teacher: But what can you do to change this? Sérgio: We have to tell people how. Foram muitos os relatos de experiências que falavam de preconceitos, de rejeição.</i>
Talita tenta abrir uma conta e sente o preconceito do outro que a considera incapaz. Introduzido por Talita Objetivo: contar a sua história	<i>Talita falou de sua experiência ao tentar abrir uma conta e de como foi tratada pelo funcionário que insistia em dizer que ela era incapaz e que precisa de um responsável. As pessoas acham que somos incapazes, que somos analfabetos.</i>
<i>Cego tem carteira de identidade dizendo que ele é analfabeto</i> Introduzido por Talita Objetivo: falar sobre a carteira de identidade que diz que são analfabetos	<i>Talita: Vc sabe, teacher, que em algumas carteiras de identidade de cegos, vem escrito ANALFABETO? Só porque a gente não consegue assinar, não quer dizer que a gente não tenha instrução...</i>
Perguntas	Tipo de perguntas
<i>Teacher: But what can you do to change this? Sérgio: We have to tell people how.</i>	<i>Pergunta que possibilita a reflexão sobre o papel de cada um na sociedade</i>

Os conteúdos temáticos desse recorte indicam a forma como os alunos cegos e com baixa visão percebem o preconceito nas atitudes da sociedade com relação à deficiência. Muitas pessoas deixam de ajudar por não saberem como ou por temerem ofender a pessoa com deficiência, que por sua vez, também não se coloca, exprimindo como pode ser ajudada. Isto acaba contribuindo para manter o círculo vicioso do preconceito e da discriminação, deixando de abrir mais espaços para as pessoas com deficiência na sociedade, conforme

discutido por Hutchinson et al (1997). O preconceito é perpetuado no nosso discurso e nas nossas atitudes, e é a própria sociedade que enfatiza e agrava a deficiência, impondo limitações e barreiras sociais e físicas para a deficiência.

Além da influência dos fatores históricos, também a mídia colabora para manter a posição de dependência e inferioridade do sujeito cego na sociedade (Longmore 2003). Isto fica evidenciado nos diversos significados metafóricos da palavra cego e cegueira, ligados à ignorância, violência, falta de inteligência e conhecimento, conforme discutido por Hull (2000); na forma como o cego é tratado em filmes e na TV, e na literatura. A história contada por Talita, sobre a carteira de identidade, onde está escrito *analfabeto*, evidencia isso. Os sentidos negativos atribuídos à cegueira foram construídos historicamente e continuam se mantendo tanto pela influência da mídia, como também pela atitude das pessoas e dos próprios deficientes, que se fecham, ajudando a manter a situação que gostariam de alterar.

Daí a importância de tentar transformar esta posição, que vem sendo mantida há muito tempo, histórica e culturalmente; fortalecendo o aluno cego em sala de aula, discutindo a deficiência, as possibilidades e limitações. Os alunos precisam ter a oportunidade de se manifestar e também de refletir sobre a sua própria postura, a qual não tem colaborado para alterar o que tanto incomoda, o preconceito. A pergunta que a professora usa como instrumento de mediação semiótica, também nesse recorte, indica a sua preocupação com a formação de alunos críticos que possam interferir positivamente na sociedade.

<p><i>Teacher: But what can you do to change this?</i> <i>Sérgio: We have to tell people how.</i></p>

A resposta de Sérgio parece indicar que o caminho para a transformação está aberto. Se os alunos cegos e com baixa visão começarem a ter voz, manifestando como podem ser ajudados e como gostariam de ser tratados, isto poderá gerar movimento e transformação nos sistemas de atividade (Russell 2002), dos quais participam, como o movimento expansivo que acontece na nossa sala de aula. A reflexão sobre a postura de cada um promovida pelo questionamento provoca contradição entre aquilo que já está como que cristalizado na prática de cada um e uma nova possibilidade de ação, gerando um possível conflito.

A tomada de turnos, no quadro acima, evidencia que a professora é mediadora da discussão e que a iniciação dos turnos, com as histórias de preconceito, fica por conta dos alunos: Talita, Mário, Rosângela e Sr. Natalino. A ela cabe o papel de questionar sobre o que cada um tem feito para reverter a situação que tanto incomoda.

A aula prosseguiu com a discussão de outros atributos que fazem parte da identidade de cada um, como altura e peso para, finalmente, chegar na discussão sobre as características da personalidade. O quadro abaixo apresenta a próxima ação da aula, quando os alunos tiveram a oportunidade de discutir as características da personalidade, ou seja, a forma como cada um se vê.

Quadro 17 – Ação 5

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
<p>Reflexão sobre o que somos, como nos vemos e como as pessoas nos enxergam. A mudança é possível, mas não é fácil.</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: falar sobre mudança e características do caráter</p> <p>Talita diz que é sincera, mas as pessoas acham que ela é metida.</p> <p>Introduzido por Talita</p>	<p>Teacher: <i>Ok, but is it possible to change character?</i></p> <p>Rosângela: <i>Character? O que é?</i></p> <p>Teacher: <i>Class, attention, character? Personal characteristics...</i></p> <p>Rosângela: <i>Ahh, personalidade? Caráter?</i></p> <p><i>Pedi para que recordassem em pares o que já sabiam sobre personal characteristics e que escrevessem uma listinha. Trabalharam juntos e depois trocaram os pares para ver o que o outro tinha feito e para completar a própria lista.</i></p> <p>Teacher: <i>Is it possible to change the character? Insisti depois que revisaram os adjetivos: stubborn, calm, hardworking, introverted, extroverted, easy-going, angry, sincere, nice, energetic, rude, lazy, perfectionist, trustworthy, picky...</i></p> <p>Mário: <i>Yes, it's possible, but not easy.</i></p> <p><i>Pedi para que pensassem um pouco em como cada um se via. Quais eram as características pessoais de cada um. Então cada um tinha que dizer: I think I am...</i></p> <p>Teacher: <i>I think I am energetic and extroverd. What do think about yourself Talita?</i></p> <p>Talita: <i>I am sincere but, teacher, people think eu sou metida e fresca.</i></p> <p>Teacher: <i>Você quer dizer nariz para cima? You may say conceited. Ok, Talita, repeat please: conceited.</i></p>
<p>Podemos dizer tudo para o outro, mas sem perder a ternura.</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico</p>	<p>Teacher: <i>Yes, we can say everything, but without losing tenderness. Pay attention, class and repeat, please: We can say everything, but without losing tenderness.</i></p> <p>Teacher: <i>Acho que esta é uma fala de Borges. Sem agredir o outro, sem gerar raiva e atrito. Isto é lindo, não é?</i></p> <p>Natalino: <i>Teacher, sometimes we don't know this...</i></p> <p>Teacher: <i>It's not easy, but we can try... Natalino we know when we are rude to people.</i></p> <p>Cristiane: <i>As pessoas não falam, mas a gente sente que elas ficaram chateadas...</i></p>
Perguntas	Tipo de perguntas
<i>Ok, but is it possible to change character?</i>	<i>Pergunta para pedir a opinião dos alunos sobre a mudança de características da personalidade</i>
<i>Class, attention, character? Personal characteristics...</i>	<i>Pergunta para permitir que os alunos usem a similaridade com o português para perceber o significado das palavras</i>
<i>I think I am energetic and extroverd. What do think about yourself Talita?</i>	<i>Comentário sobre si mesma para exemplificar o que teriam que fazer. Pergunta que pede a opinião da aluna sobre ela mesma</i>
<i>Talita: I am sincere but, teacher, people think eu sou metida e fresca.</i> <i>Teacher: Você quer dizer nariz para cima? You</i>	<i>Pergunta que permite clarear o que a aluna queria dizer</i>

<i>may say conceited. Ok, Talita, repeat please: conceited.</i>	
<i>Yes, that's why we have to be sincere, but polite. This is the path to happiness... Don't you agree???</i>	<i>Comentário para enfatizar a importância da sinceridade, porém com polidez e pergunta pedindo a opinião do grupo sobre o comentário</i>
<i>Teacher: Natalino, do you want to change your wife? Natalino: Sometimes... Teacher: Does she change?</i>	<i>Pergunta que possibilita ao aluno trazer suas experiências e histórias para a cena.</i>

A professora pede para os alunos listarem, em pares, os adjetivos que já conhecem sobre características da personalidade. O trabalho em pares propiciou oportunidades de aprendizagem, já que os alunos tiveram como preparar uma lista mais completa de adjetivos, revendo os que já sabiam, lembrando e reorganizando o conhecimento anterior e aprendendo novos. A interação, nesse caso, é fundamental e permite que um aluno ajude o outro a compreender a tarefa, a organizar e a trazer para a cena aquilo que sabe ou que ainda não percebeu que sabe, sendo a linguagem o instrumento de mediação semiótica que viabiliza esse processo. Houve troca, ampliação e organização de vocabulário para que os alunos pudessem ter mais opções para expressarem suas opiniões sobre si mesmos e sobre os outros. Esse trabalho pode ser entendido como um movimento na ZPD, como discutida por Steiner (1996), Lee e Smagorinsky (2000), Putney et al (2000) que consideram a aprendizagem como social e participativa.

Talita é a primeira a dizer o que pensa dela e diz que é sincera, entretanto as pessoas acham que ela é metida. Ela tem dúvida em como dizer isto em inglês e a professora explica o vocabulário.

***Talita:** I am sincere but, teacher, people think eu sou metida e fresca.
Teacher: Você quer dizer nariz para cima? You may say conceited. Ok, Talita, repeat please: conceited.*

Essa interação promove a introdução de um novo tema pela professora que fala sobre a não violência, a necessidade da polidez, usando para isto uma frase de Che Guevara, "*Hay que endurecerse, pero sin perde la ternura jamás.*" (É preciso ser rígido, mas sem perder a ternura jamais).

***Teacher:** Yes, **we can say everything, but without losing tenderness.** Pay attention, class and repeat, please: *We can say everything, but without losing tenderness.**

Isso remete-me à discussão sobre formação cidadã (Gentili, 2001), que não se limita a direitos e deveres, mas à possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço, onde os alunos possam questionar e refletir sobre a forma de agir e como isso interfere no

comportamento do outro. Nessa sala de aula, o discutido acima torna-se ainda mais relevante, já que os alunos, como vítimas de preconceito, precisam refletir sobre o seu papel nesse contexto, como protagonistas ativos, o que poderá contribuir, de certa maneira, para a construção de uma sociedade mais justa, que todos sonhamos. Para isso, é necessário agir e interferir positivamente nos sistemas de atividade, usando a linguagem como principal instrumento de mediação semiótica.

As perguntas que foram utilizadas nesse recorte permitiram que a professora trouxesse as experiências e histórias dos alunos para a cena, discutisse com eles, trabalhando, ao mesmo tempo, com a construção do vocabulário necessário para a discussão do tema. A discussão em sala de aula (Giroux, 1997; Freire, 1970; Brookfield e Preskill, 1999) permite o desenvolvimento do pensamento crítico, principalmente, quando os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões sobre assuntos complexos, o que envolve regras de participação como o saber ouvir, tomar o turno, concordar ou discordar, completar o pensamento do outro. Cabe ao professor sistematizar essas regras, fazendo com que os alunos percebam que a sala de aula é um microcosmo onde eles podem ensaiar a participação efetiva na comunidade.

O recorte abaixo, do diário da professora, indica a relevância da atividade para o grupo e para ela, e como eles se sentiram motivados a usar a língua alvo. Os temas discutidos e a forma como foram discutidos, mediados pelos instrumentos, no caso as perguntas e as histórias que os alunos trouxeram para a cena, foram se desdobrando, provocando um movimento expansivo no sistema.

*Foi lindo e gratificante discutir reflexão, discutir o **saber ouvir e olhar o outro** e dar a ele a oportunidade de pensar e optar ou não pela mudança. **Cada um tem a sua história** e cada um é **único na sua diferença**. Foi mágico perceber o **envolvimento de todos** e o entendimento de um **tema tão delicado**, sendo abordado a maior parte do tempo **em inglês**. Pude perceber com tanta clareza, que seria até possível tocar a vibração de cada um, principalmente por sentirem-se **parte de um grupo**, cada um colocando a sua opinião e se manifestando a seu tempo, sem interferência ou pressão. Mário, a todo momento, verbalizava a sua emoção: "**Esta aula hoje está uma terapia**. Eu estou aqui pensando... Isto está mexendo comigo..."*

Isso liga-se à discussão de Hedegaard (2002) sobre o bom ensino, aquele que consegue combinar o conhecimento e habilidades que o aluno traz para a escola, com aquilo que a escola pretende ensinar, ou seja, há uma relação das experiências com a parte teórica, sendo que todos podem contribuir. Nessa aula, além da reflexão sobre os atributos da identidade, da discussão sobre as atitudes da sociedade com relação à deficiência, as quais foram trazidas pelos alunos, houve também o trabalho com o conhecimento sistêmico, o conhecimento que a

professora objetivava trabalhar com seus alunos, para rever o conteúdo do semestre, e para dar a eles a percepção da própria aprendizagem.

A professora procura, durante a aula, contar com a participação e engajamento dos alunos para a solução de problemas que se relacionam com o contexto social deles. Os alunos continuaram, então, a falar de suas características pessoais, o que pensavam de si mesmos, para, em seguida, falar das características dos colegas, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 18 – Ação 6

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
Opinião de cada um sobre as características do colega. Introduzido pela professora Objetivo: falar sobre as características de cada um	<i>Teacher: Ok, now let's try to say what we think about each other. Are you ready to start or do you want sometime to think? Ok, then... Rose, what do you think about Mário? I think he is...</i>
Histórias de preconceito. Introduzido por Rosângela Objetivo: compartilhar histórias de preconceito	<i>Rosângela: Mas é duro saber o que as pessoas pensam da gente como deficiente... No começo, eu até chorava ao perceber as pessoas se afastando de mim... E, teacher você sabe que eu fui em oftalmologista e ele me perguntou onde eu tinha perdido meus olhos? Pois é, eu respondi que os meus olhos estavam no mesmo lugar, o que eu tinha perdido era a visão... A partir deste momento, houve uma outra explosão de depoimentos, de relatos, de histórias doloridas que até hoje incomodam. Histórias de preconceito, de sentir-se diferente e isolado do mundo dos videntes.</i>
Perguntas	Tipo de perguntas
<i>Ok, now let's try to say what we think about each other. Are you ready to start or do you want sometime to think? Ok, then... Rose, what do you think about Mário? I think he is...</i>	<i>Pergunta organizadora para saber se os alunos estão prontos para começar a expor as características de cada um.</i>
<i>Teacher: And why is it important to know what people think about ourselves? Rose and Natalino: Because we can change, Rose and Natalino falaram quase que ao mesmo tempo.</i>	<i>Pergunta que possibilita a reflexão sobre o que está sendo discutido e a formação do pensamento crítico.</i>

Nesse quadro, o primeiro conteúdo temático, a opinião de cada um sobre as características do colega, é introduzido pela professora. Cada aluno ia, então, manifestando sua opinião sobre o outro. Foi quando Rosângela introduziu outro conteúdo temático: histórias de preconceito. O tema anterior causou o movimento no sistema, provocado contradição entre o proposto pela professora: a opinião de cada um sobre o colega, e o que o outro, aquele que não é deficiente, conforme colocado por Rosângela, pensa daquele que é deficiente.

O objeto desse sistema de atividade, desenvolver e avaliar a competência comunicativa dos alunos, dando a eles a oportunidade de perceberem o quanto aprenderam até

a data, e também de refletir sobre a constituição da identidade, foi sendo expandido e transformado. De fato, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a constituição da identidade, mas, mais do que isto, eles puderam expressar o quanto as atitudes que a sociedade tem com relação à deficiência visual incomoda e exclui. Essas atitudes são, muitas vezes, percebidas de forma distorcida ou exagerada pelos alunos cegos e com baixa visão, conforme pôde ser percebido nos recortes acima. Isto deve-se, principalmente à forma como cada um compreende e atribui sentidos diversos às experiências e coisas do mundo, conforme a sua própria constituição.

Além disso, também os fatores culturais e o contexto onde esses alunos se inserem são determinantes. A cultura, dentro da concepção vygotskiana, é algo que fornece ao indivíduo, instrumentos simbólicos para que ele compreenda a realidade, em um constante movimento de recriação e reinterpretação de conceitos e significados. O contexto, por sua vez, ou seja todos os sistemas de atividade, nos quais esses indivíduos tomam parte, entrelaça-se com os aspectos sociais e culturais e exerce influência na própria constituição do indivíduo. Isso liga-se à discussão de Cole (1996), que expande o conceito de Bronfenbrenner (1979) sobre contexto, como camadas dispostas em círculos concêntricos, enfatizando que essas camadas interferem umas nas outras, provocando transformação. De fato, pelo que pôde ser observado nos dados, a posição do sujeito pode ser alterada, conforme influência dos contextos nos quais participa.

É por isto que para compreender o sujeito, é necessário entender suas relações com os outros, seu ambiente e a forma como se insere no mundo, investigando não somente a sua história, mas a história do grupo social ao qual pertence (Vygotsky, 1982; Wells, 2000; Daniels, 2003; Wertsch, 2000). Daí a relevância de investigar os outros sistemas, nos quais os alunos cegos e com baixa visão participam e as possibilidades que são oferecidas a eles, nesses sistemas, além da sala de aula, para poder entender a sua constituição como sujeitos e como aprendizes. Desde muito cedo, eles aprendem a conviver com a limitação, as barreiras significativas que são criadas, o que altera o seu processo de apreensão da realidade e internalização dos significados e sentidos que atribuem ao mundo social, afetando, também, o processo de aprendizagem.

Essas barreiras e limitação de oportunidades, conforme já discutido (Hutchinson et al, 1997), são criadas, histórica e culturalmente, e são traduzidas, principalmente, através do discurso, que acaba criando um círculo vicioso, difícil de alterar. Daí a importância de transformar a sala de aula em um lugar onde os alunos são formados como cidadãos críticos,

se preparando para transformar a sua posição nos sistemas de atividade e influenciar a posição do outro.

A primeira pergunta que a professora usa, neste recorte, é uma pergunta organizadora, para saber se os alunos estão prontos para começar a falar do outro. Depois que os alunos se colocaram, dando suas opiniões sobre cada colega, ela faz outra pergunta com o objetivo de promover a reflexão e o pensamento crítico:

Teacher: And why is it important to know what people think about ourselves?
Rose and Natalino: Because we can change, Rose and Natalino falaram quase que ao mesmo tempo.

A resposta de Rose e Natalino indica que seu objetivo de promover reflexão e pensamento crítico foi atingido. Saber o que o outro pensa pode ser um caminho para a mudança, por mais difícil que seja, foi a conclusão a que chegaram.

A aula estendeu-se além da hora prevista para o término, principalmente devido ao interesse despertado pelos tópicos discutidos. A aula é finalizada com uma avaliação sobre o que aprenderam. O quadro abaixo apresenta a última ação dessa aula.

Quadro 19 – Ação 7

Sistema de atividade – Aula sobre os atributos da identidade	
Conteúdos temáticos	Exemplos
<p>Avaliação sobre a aula, sobre o que aprenderam.</p> <p>Introduzido pela professora</p> <p>Objetivo: reflexão sobre o que aprenderam.</p> <p>Temas introduzidos pelos alunos:</p> <p>Rose: life and personal characteristics</p> <p>Mário: life</p> <p>Sérgio: know more about friends</p> <p>Cynthia: adjetivos, conhecer melhor os amigos.</p>	<p><i>Teacher: What did we learn today?</i></p> <p><i>Seu Natalino: What is we did learn today? O que que nós aprendemos hoje?</i></p> <p><i>Rose: Personalidade</i></p> <p><i>Mário: We learn about our éh, our lives...</i></p> <p><i>Teacher: Yes, our lives, yes. Rose, you said that?</i></p> <p><i>Rose: Éh, the characteristics, personality.</i></p> <p><i>Teacher: All right. The characteristics of our personality, yes? Ok, what else?</i></p> <p><i>Sérgio: Hã, we have the opportunity about our friends...</i></p> <p><i>Teacher: our friends. All right. You know more about your friends, ok? What else, Cynthia?</i></p> <p><i>Cynthia: Adjetivos novos, né? e também, assim, através desses novos adjetivos a gente pôde conhecer melhor os colegas.</i></p>
<p>Conhecimento de si mesmo e dos colegas, possibilidade de mudança.</p> <p>Introduzido por Rosângela</p> <p>Objetivo: importância de saber o que o outro pensa sobre cada um</p>	<p><i>Rosângela: Como as outras pessoas também vêem a gente como deficiente.</i></p> <p><i>Teacher: Certo, agora eu acho que a gente sabendo que é possível mudar isso é o primeiro passo, não que seja possível mudar da noite pro dia, não é? Mas é aquela coisa... the possibility of of reflecting...</i></p> <p><i>Sérgio: Day by day...</i></p> <p><i>Rosângela: Foi uma ótima reflexão essa aula.</i></p> <p><i>Teacher: Por quê, Rosângela?</i></p> <p><i>Rosângela: Cada vez que nós sabemos o que o outro pensa da gente é uma forma da gente trabalhar o que está errado.</i></p>
<p>Aula como terapia em grupo</p> <p>Introduzido por Mário</p> <p>Objetivo: falar que a aula foi como uma terapia</p>	<p><i>Mário: Foi uma terapia em grupo.</i></p> <p><i>Teacher: Foi uma terapia em grupo, Mário? Por quê?</i></p> <p><i>Mário: Melhor aceitando o outro tal qual ele é e o outro aceitar tal qual a gente é, mas sem cobrar isso. Vir isso espontaneamente.</i></p>
Perguntas	Tipo de perguntas
<p><i>What did we learn today?</i></p> <p><i>Our friends. All right. You know more about your friends, ok?</i></p> <p><i>What else, Cynthia?</i></p> <p><i>Hum, que mais? What else?</i></p>	<p><i>Perguntas que possibilitam aos alunos perceber o que aprenderam.</i></p>
<p><i>Cristiane: e a idéia que os outros têm pela gente.</i></p> <p><i>Teacher: Hunrrum. E por que isso é importante?</i></p> <p><i>Cynthia: é importante saber o que os outros pensam sobre a gente porque nisso a gente pode se modificar.</i></p> <p><i>Teacher: Hunrrum. E a mudança é fácil?</i></p> <p><i>Teacher: Why, Sérgio?</i></p> <p><i>Rosângela: Foi uma ótima reflexão essa aula</i></p> <p><i>Teacher: Por quê, Rosângela?</i></p> <p><i>Mário: Foi uma terapia em grupo.</i></p> <p><i>Teacher: Foi uma terapia em grupo, Mário? Por quê?</i></p>	<p><i>Perguntas que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico.</i></p>

A aula é finalizada com a conversa sobre o que aprenderam. Pela análise do conteúdo temático é possível perceber o que os alunos consideraram mais relevante, o conhecimento de si e do outro, pelo outro, e a possibilidade de mudança pessoal. As perguntas que a professora usa, nesse recorte, objetivam tanto a percepção da aprendizagem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Percebe-se que a professora retoma a fala dos alunos e pede que eles expliquem melhor suas opiniões, o que promove um repensar e a busca de argumentos para convencer o outro, movimento fundamental na construção do pensamento crítico.

A professora demonstra saber ouvir as vozes de seus alunos, as vozes da deficiência, que são muitas vezes silenciadas (Freire, 1996), abrindo um espaço para que eles pudessem ter um entendimento crítico sobre o tópico, aumentando a tolerância para a diversidade de opiniões, encorajando-os a falar de suas experiências (Brookfield e Preskill, 1999). O recorte, abaixo, mostra a reflexão da professora sobre a transformação da sala de aula em um espaço de negociação. Seu entusiasmo deve-se principalmente à reação dos alunos e a forma como eles perceberam a aprendizagem, a interação, o papel do outro na constituição do sujeito.

Já tinha passado muito do nosso horário de terminar a aula, mas ninguém se movia. Mais do que nunca, pude perceber a aula de inglês como um espaço de negociação, como uma oportunidade de compartilhamento. A língua como expressão do pensamento, como um indicador do que somos e como somos. O outro como ponto de partida para a minha constituição.

A sala de aula é, então um sistema de atividade, cujo objeto está se transformando, à medida que os sujeitos agem e interagem, usando o discurso como instrumento de mediação semiótica. Este espaço pode colaborar na transformação de identidades, conforme discutido por Moita Lopes (2002), e pode propiciar a constituição de um novo aprendiz, mais seguro de seu potencial, que pode repensar o seu papel de cidadão e a sua ação na sociedade.

O quadro abaixo sistematiza a distribuição dos turnos e os temas discutidos nessa aula.

Quadro 20 – Distribuição de turnos

Temas	Introduzidos por
Comentários sobre Programa Escola e Família	Professora
Convite para baile e encontro sobre inclusão	Talita e Sr. Natalino
Introdução do material sobre cidadania e revisão do semestre	Professora
Introdução do tema: atributos da identidade e discussão sobre nomes	Professora
Nomes que são ridicularizados	Professora
Artistas e pessoas ricas que mudam de nome	Cynthia
Nome de solteira e de casada	Professora
Mudança da cor da pele	Professora
Reflexão sobre aprendizagem	Professora
Japoneses	Mário
Cirurgia plástica muda quase tudo	Rose
Os pobres não podem mudar	Cynthia
As pessoas gostariam de mudar a cor da pele por causa do preconceito	Sérgio
As pessoas têm preconceito da deficiência	Rosângela
Exemplos de ajuda que recebem	Talita, Mário e Sr. Natalino
Talita tenta abrir uma conta	Talita
Na carteira de identidade de cego está escrito que ele é analfabeto	Talita
Reflexão sobre o que somos, como nos vemos	Professora
Talita diz que é sincera, mas as pessoas acham que ela é metida	Talita
Podemos dizer tudo para o outro, mas sem perder a ternura	Professora
Opinião de cada sobre as características do colega	Professora
Histórias de preconceito	Rosângela
Avaliação sobre a aula	Professora
Reflexão sobre a vida e personalidade	Mário e Rose
Saber mais sobre os amigos	Sérgio, Cynthia e Rosângela
Possibilidade de mudança	Rosângela
Terapia em grupo	Mário

O quadro evidencia um número maior de tomada de turnos pela professora, entretanto isso pode ser explicado, na relação interacional da sala de aula, pela divisão de trabalho. Ao professor cabe o papel de iniciar e expor o tema, organizar a discussão, propiciar a participação de todos, tentando fazer a ligação do conhecimento cotidiano com o científico e propiciar oportunidades para a formação do pensamento crítico (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Além desses temas, ainda foram discutidos outros atributos que fazem parte da identidade, como peso e altura, conforme já apontado anteriormente. A unidade do livro possibilitou a discussão dos temas, mas a variedade de temas explorados em cada atributo que faz parte da identidade, foi algo que superou as expectativas da professora com relação ao objeto inicial, além de sair das páginas do material didático para ganhar vida com as experiências dos alunos.

O foco na competência comunicativa e reflexão sobre questões ligadas à identidade, expandiu-se para além dos limites da sala de aula, pelo uso de instrumentos de mediação semiótica, no caso as perguntas e as histórias e experiências de cada participante. Foram geradas, nessa sala de aula, oportunidades de aprendizagem e oportunidades de reflexão sobre

a postura e a responsabilidade de cada um, na construção de uma sociedade mais justa. O conhecimento sobre a língua também foi trabalhado e a comunicação em inglês grande parte do tempo evidencia isso.

O desenho abaixo mostra o movimento expansivo de transformação do objeto, a medida que a professora e os alunos iam fazendo uso de instrumentos de mediação semiótica e a medida que foram surgindo contradições no sistema, mediadas por esses instrumentos.

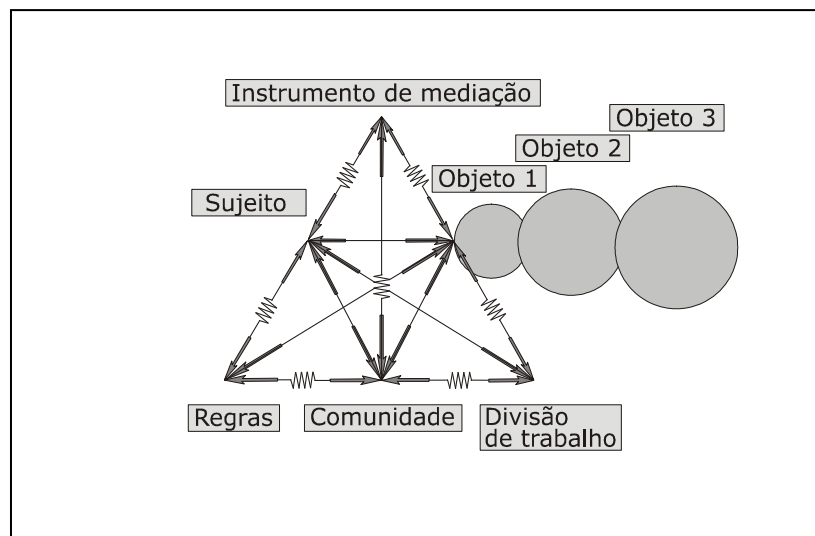


Figura 10 – Transformação do Objeto

Do foco na competência comunicativa, revisão de conteúdo trabalhado no semestre e discussão sobre os atributos da identidade, o objeto expande para a discussão sobre o preconceito que a sociedade tem com relação à deficiência, e como isso é percebido pelos alunos; para em seguida, expandir para a reflexão sobre a possibilidade de mudança e a responsabilidade de cada um nesse processo.

Finalizo esta seção, sistematizando os resultados da discussão dos dados, que objetivaram responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Como a sala de aula se organiza em um espaço para a constituição de alunos críticos?

A sala de aula se organiza, como um espaço para a formação de alunos críticos, quando:

- Os alunos têm a possibilidade de manifestar suas opiniões, ouvem e são ouvidos, aprendem a argumentar, a tentar convencer o outro, a tomar o turno, a concordar ou

discordar, aprendendo, dessa forma, a interagir de uma forma não violenta, com respeito pelo outro;

- Há a preocupação de fazer a ligação do conhecimento científico com o cotidiano, evidenciando um trabalho na ZPD, dentro da concepção cultural, o que possibilita o engajamento maior dos alunos, que trazem para a sala de aula suas experiências e histórias, as quais podem ser compartilhadas e problematizadas, passando a ser parte integrante do currículo;
- Os alunos conseguem perceber o que aprenderam e como aprenderam, sendo que cabe ao professor propiciar esses momentos, colaborando para aumentar a auto-estima dos alunos, principalmente pelo descobrir-se capaz;
- As múltiplas vozes, incluindo a voz da deficiência conseguem vir para a cena;
- Há movimento expansivo e transformação no sistema de aprendizagem;
- Há a preocupação de conhecer quem são os sujeitos que participam do sistema de atividade, de onde vêm, como se constituem como aprendizes e quais foram suas experiências anteriores de aprendizagem;
- Ênfase é dada para os instrumentos de mediação semiótica por reconhecer a importância disso para criar novas zonas de desenvolvimento como a ZML, ZAP e ZPD;
- Ênfase é dada para a aprendizagem como um processo de construção social, onde o papel do outro é fundamental, onde a interação é um processo contínuo que promove sistematização e reorganização do conhecimento, com base na sócio-história de cada um;
- Ênfase é dada para a sala de aula como espaço de formação de alunos críticos;
- Ênfase é dada para o uso de perguntas como instrumentos de mediação semiótica na formação do aluno crítico;
- E ênfase é dada para o ser possível.

Neste capítulo, foram respondidas as perguntas de pesquisa, que abrangeram tanto os sentidos que a professora atribuía e atribui ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, como também a constituição dos alunos como aprendizes, e a sala de aula como espaço de formação de alunos críticos. O que a professora pesquisadora aprendeu ao ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão será retomado nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendi a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão e aprendi a ser uma professora que ouve e que dá voz aos alunos. As questões complexas dessa sala de aula permitiram que eu refletisse sobre o meu ensinar e o aprender de meus alunos e pudesse, então, transformar a sala de aula em um espaço de formação de sujeitos críticos, um espaço onde pude escutar histórias de preconceito e de exclusão, que envolviam dor e uma aceitação passiva da discriminação, e um espaço onde meus alunos puderam aprender a ter voz para se manifestar. A língua estrangeira serviu como instrumento para que aprendêssemos a falar das coisas do mundo, a mudar os sentidos construídos e a abrir novos espaços de aprendizagem nos sistemas de atividade nos quais participamos.

A teoria da atividade fez com que eu aprendesse a pesquisar e a olhar para o contexto e os sujeitos nela envolvidos dentro de uma nova perspectiva. Não foi possível, entretanto, fazer uma pesquisa de trabalho desenvolvimental, como desenhada por Engeström e seu grupo de pesquisa, que prevê uma organização diferente da que foi apresentada aqui, com etapas de intervenção planejadas desde o início da pesquisa, dando aos participantes a possibilidade de analisar, conjuntamente, as etapas do processo, que constituem o ciclo expansivo de aprendizagem.

Ao chegar ao final deste trabalho e examinar o processo, tenho clareza, o bastante, para perceber o que significou para mim e para meus alunos. Um ciclo expansivo de aprendizagem que me fortaleceu e que me empurra para seguir caminhos que apontam para algumas direções e uma certeza: trabalhar com a diferença. Para os meus alunos, as aulas de inglês se transformaram em um momento de negociação, de troca. Um espaço onde puderam se fortalecer como sujeitos críticos, para poderem expressar, na sociedade, a voz da deficiência. Eles podem, sim, serem porta-vozes de um novo tempo. Tempo de mudança e de possibilidades. O ensino-aprendizagem, dentro da perspectiva sócio-cultural e crítica, pode contribuir para reverter essa situação que vivenciamos hoje, de exclusão e de estranhamento da diferença.

A etapa inicial deste ciclo, o questionamento, permitiu-me levantar a ponta do véu para começar, então, em uma segunda etapa, a investigar uma série de questões que me permitiram entender a multiplicidade de vozes presentes nessa sala de aula: a voz dos meus alunos, a voz da deficiência, de autores que falam da deficiência, a voz da professora de inglês, de sua formação e a constituição dos sujeitos. Investiguei, também, o movimento causado pelas contradições entre os sentidos já construídos e os novos, o peso da sócio-

história, o uso dos instrumentos e as limitações ou possibilidades impostas por eles e pelo meio.

Minhas considerações finais organizam-se, então, em três partes: meu processo de aprendizagem, incluindo aqui as limitações e possibilidades da pesquisa, algumas considerações sobre a formação de professores e para onde vamos.

Meu processo de aprendizagem – limitações e possibilidades

Difícil foi conseguir conter o meu entusiasmo com as muitas descobertas e as possibilidades de transformar a sala de aula, a escola e a sociedade. Difícil foi colocar tudo isso no papel, afunilar, priorizar, ter foco e organizar toda informação. Ao mesmo tempo que cada aula, cada conversa, cada depoimento iam fazendo sentido e não permitiam que eu parasse de coletar dados, eu não conseguia me distanciar para poder colocar tudo isso dentro do formato tese. A busca pelas leituras, pelos fundamentos teóricos, que dessem sustentação para tudo o que estava vivenciando nessa sala de aula, foi intensa e prazerosa, mas ao mesmo tempo conflituosa, já que me empurrava para outras e outras leituras e discussões e conjecturas. Sem dúvida, uma ampliação do campo da pesquisa, mas com um grande perigo de perder-me pelo meio do caminho. Tudo era relevante, tudo precisava estar nesta tese, mas como? Foi difícil e demorado, mas, finalmente, pude compreender que esse trabalho é um início, um ponto de partida e não a finalização de um processo. Fecha-se um ciclo e abrem-se muitos outros.

Os quase 4 anos de doutorado marcaram e mudaram minha vida e meus objetivos profissionais. Este tempo foi percebido como um tempo de aprendizagem intensa, de muitas descobertas e ligações da teoria com a prática. Foi mágico saber que Vygotsky já discutia os benefícios da inclusão escolar e queria que os muros das escolas especiais fossem derrubados, para que as crianças com necessidades educacionais especiais pudessem estudar junto com outras crianças. Foi relevante conhecer e me aprofundar na teoria da atividade e ver os dados se organizarem em sistemas de atividade e poder perceber o movimento e transformação nesses sistemas.

Neste período, pude cursar disciplinas, sentar novamente nos bancos escolares, encontrar pessoas, mestrandos e doutorandos e compartilhar com eles as alegrias e angústias da vida acadêmica. Alegria por participar de bancas de qualificação de mestrandos, e aprender com eles a ser uma leitora crítica, preocupada em dar sugestões pertinentes para a melhoria dos projetos. Angústia com a pressão da orientadora, por temer a censura castradora dos

leitores acadêmicos, por temer não encontrar o fio da meada, principalmente, antes das qualificações. Angústia por me envolver em coisas demais e deixar de lado a escrita da tese e angústia por não poder estar presente em todos eventos familiares.

Os livros, as pilhas de livros e textos que se amontoavam na escrivaninha e que me acompanhavam pela casa e em viagens, foram companheiros inseparáveis neste percurso. Além deles, a participação em congressos foi marcante para o desenvolvimento do projeto, e foram tantos: Assis, Belo Horizonte, Itú, Jundiaí, Indaiatuba, Piracicaba, Itajubá, Cotia, São Paulo, Amsterdam, Edinburgh e Birmingham. E com eles, a rede de contatos foi se expandindo, a troca de informações, a visibilidade do projeto foi aumentando, assim como o recebimento de e-mails de professores pedindo sugestões e ajuda para trabalhar com alunos cegos. Além de participar como palestrante nos congressos acima, atuei na organização de dois INPLAs – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. A preparação de um congresso é algo indescritível, trabalhosa, estafante, mas, sem dúvida, uma experiência de aprendizagem.

Registrar as minhas aulas e descobertas. Coletar dados e registrar emoções, histórias e relatos de preconceito e segregação, tudo isto se estendeu até quase o final. Não podia parar de coletar dados, tudo parecia sempre extremamente relevante. Era só deixar o gravador em casa, para ter necessidade de gravar um depoimento, parte de uma aula, algum caso ou história.

As qualificações foram etapas que trouxeram novos rumos para o projeto. Prof. Cecília Magalhães e Prof. Fernanda Liberali desde a primeira, Prof. Angela Lessa e Prof. Elcie Masini na segunda e na terceira; todas elas colaboraram com sugestões e questionamentos que me fizeram repensar, afunilar, trocar a ordem, tirar algumas coisas e acrescentar outras. O entusiasmo pelo projeto pôde ser percebido nas entrelinhas. Consegui que a minha voz fosse ouvida, que o meu jeito de escrever e de retratar a emoção fosse aceito pela academia. Grande vitória que fortaleceu a vontade de seguir em frente! Quero que a minha tese seja lida por muitos, quero que seja percebida como um protesto, um manifesto; quero que possa traduzir o grito de dor dos excluídos, dos meus alunos queridos; mas quero que, ao mesmo tempo, possa incutir esperança por dias melhores, incentivando muitos a se alistar neste exército de poucos guerreiros, para que ele possa crescer e ter poder de transformar a sociedade e fazer da inclusão social e escolar uma realidade.

Os quatro meses passados em Birmingham, Reino Unido, foram determinantes para aprofundar-me nas questões teóricas e conhecer experiências inclusivas. Fortaleceram a minha vontade de continuar a luta pela inclusão social e escolar.

Os meses e os dias, que antecederam as qualificações e a entrega final dos volumes, me faziam acordar no meio da noite preocupada, pensando na tese e tendo que achar uma folha para registrar os insights promovidos pela insônia. Prazeiroso poder escutar o barulho do lápis no papel e descobrir a liberdade de usar a própria voz, escrever sem limites, retratar a emoção vivida com meus alunos e escrever folhas e folhas. Poder perceber o processo de escrita da tese como um nascimento, um parto demorado e doloroso, que exige muita força, uma força de expulsão que mexe com as entranhas do próprio ser, faz com que, na claridade do entendimento que vai acontecendo aos poucos, eu possa sentir a mão do Senhor, abrindo meus caminhos e expandindo minhas fronteiras, e emocionada, agradeço. Penso nas bênçãos recebidas, penso no trabalho feito com o coração, penso na paixão, no entusiasmo, no crescimento da pesquisa, o meu crescimento como pessoa. O sofrimento que gera aprendizagem e crescimento, penso em todas as pessoas envolvidas no processo e choro. Nasceu, finalmente!

Com a elaboração desta tese, ao ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão, aprendi que é possível ser uma professora que forma alunos críticos e alunos cidadãos. Aprendi que essa visão de ensino-aprendizagem, dentro da perspectiva sociocultural, pode ajudar, e muito, a transformar a escola em um lugar onde cidadãos críticos são formados, para poderem atuar na sociedade e, por conseguinte, transformá-la. Pude perceber o incrível poder e responsabilidade, que nós, professores, temos em nossas mãos e que ações simples podem ter um efeito grande na constituição do sujeito e na transformação de sistemas de atividade nos quais participamos.

Aprendi que posso ser um “agente multiplicador” na sociedade, divulgando uma concepção positiva da deficiência, mais especificamente da deficiência visual, com ênfase para o ser possível. Descobri que, com meu discurso e com minhas ações, posso colaborar para mudar a atitude preconceituosa das pessoas com relação à deficiência, nos contextos onde atuo. E que, cada um, dentro de sua área específica de atuação, pode colaborar, sim, para diminuir o ainda grande fosso entre a exclusão e a inclusão. E, são ações, aparentemente simples, como as que comento abaixo, relacionadas com a minha sala de aula, que podem viabilizar algo maior.

Aprendi também que, mais importante que o material didático, é como fazemos uso desse material, ligando-o com o conhecimento cotidiano dos alunos, fazendo-os perceber a ligação do que é ensinado com a realidade. É conseguir ligar o conceito cotidiano, ou seja, aquilo que cada um traz para a sala de aula da sua experiência e história, com o conceito científico, aquilo que é ensinado e aprendido na escola. Esta junção dos dois conhecimentos

produz o conhecimento verdadeiro e é o ponto crucial do trabalho que acontece na zona de desenvolvimento proximal, conforme discutido por Vygotsky e pelos neo-vygotskianos. É conseguir problematizar, é fazer uso de perguntas como instrumentos de mediação semiótica, as quais possibilitam a formação do pensamento crítico.

Além da visão cultural de ZPD, comentada acima, aprendi que a aprendizagem é um processo de construção social, mediado pela ação do outro, um processo no qual há uma fusão de experiências históricas e culturais, onde os sujeitos estão em constante formação e ajudam na formação de outros sujeitos. Aprendi que, quando aprendemos, nos transformamos e a nossa forma de olhar para o mundo se altera, os sentidos construídos são desconstruídos, abrindo lugar para novos. E que, muitos desses sentidos, socialmente, culturalmente e historicamente construídos, podem ser barreiras para a nossa ação, impedindo-nos de contribuir para a construção de um mundo melhor, mais inclusivo.

Aprendi que a teoria da atividade pode ser, além de um instrumento teórico, um instrumento metodológico, que permite ao pesquisador observar e entender sistemas de atividade, fornecendo-nos como que lentes, que podem ampliar os aspectos a serem estudados, enfatizando a historicidade e a multiplicidade de vozes presentes nos sistemas. Para o meu entendimento dos sujeitos cegos e para a reflexão sobre os sentidos atribuídos ao ensino-aprendizagem desses alunos, foi determinante conhecer o histórico da deficiência, a força da sócio-história, a importância da cultura e do contexto para a constituição dos sujeitos.

Aprendi que as idéias preconceituosas com relação à deficiência e à deficiência visual vêm de muito, muito longe, e até hoje permanecem entranhadas na sociedade, e aprendi que, para transformar essa realidade, é necessário, em primeiro lugar, conhecê-la e examiná-la à luz da sócio-história. Aprendi que sou responsável, assim como meus alunos, pela manutenção ou pela transformação dessa situação e que, como professora, posso fazer uso de instrumentos de mediação semiótica para ajudar-me nesta tarefa, como o meu discurso e a minha ação em sala de aula.

Foram muitas as descobertas, de procedimentos de sala de aula, que fiz ao ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão. Aprendi que, como professora de inglês, posso repetir nessa sala de aula, procedimentos que fazem parte da minha prática, entretanto, essa prática pode ser enriquecida e transformada, observando o modo como os alunos aprendem, e como eles próprios podem ser fontes de informação sobre como ensinar e aprender. Foi interessante poder observar o uso que os alunos cegos e com baixa visão fazem do “*spelling*” e como eles aprendem rapidamente a fazer a soletração das palavras. A soletração é uma forma usada por eles para “visualizar” a palavra. Uma vez que não podemos fazer uso do

quadro para registrar como determinadas palavras são escritas, a soletração preenche, de uma certa forma, essa necessidade.

Desde o início do curso, que incentivo os alunos a usar suas regletes, ou a máquina braille, ou o caderno e a caneta, para tomar notas, registrar vocabulário e expressões em sala de aula e em casa, tanto para a consolidação da aprendizagem como para a organização e sistematização do conhecimento. Alguns, principalmente aqueles que ainda têm dificuldades com o braille, preferem trazer o gravador, que funciona como caderno, registrando toda a aula ou partes dela, o que pode, então, ser retomado em casa.

Alguns alunos com baixa visão podem ter dificuldades para anotar em caderno, pois dependendo do tipo do problema visual, há um embaralhamento das letras e a dificuldade para escrever e ler é grande. O uso que o aluno cego e com baixa visão faz dos instrumentos (caderno, gravador, reglete ou máquina de escrever) vai depender, portanto, do grau de comprometimento da visão, do tipo de problema e do quanto cada um tem ou não intimidade com o braille. Vai depender também do quanto percebem as possibilidades oferecidas pelo ambiente, no caso a sala de aula. O importante, entretanto, é enfatizar a necessidade de usar instrumentos que objetivem resgatar o discutido em aula, ajudando-os a ter uma performance melhor nas tarefas pedagógicas. O importante é saber fazer uso de instrumentos para possibilitar que os alunos trilhem novos caminhos desenvolvimentais.

Aprendi que os alunos cegos e com baixa visão não precisam ter um curso ou um material didático em inglês, especialmente elaborado para eles, no qual, como muitos ainda acreditam, só seriam trabalhadas as habilidades de compreensão oral e fala. Entretanto precisam ter acesso ao material impresso, precisam e têm o direito de receber o material impresso em braille, ou ampliado para os que têm baixa visão. Ao usar o mesmo material da rede de idiomas, já mencionada anteriormente, eu quis enfatizar a capacidade de aprender e a possibilidade de ter aulas em escolas regulares e escolas de idiomas, sem a necessidade de ficarem confinados em espaços especialmente reservados a eles, como as escolas especiais.

Aprendi que é importante conhecer os recursos disponíveis, hoje, para possibilitar que os pessoas com deficiência visual tenham mais acesso às informações, como o CCTV (closed circuit television), que é um sistema de magnificação de imagem por vídeo, que amplia a imagem e possibilita a leitura para aqueles que têm baixa visão. Hoje, com a tecnologia assistiva, os cegos podem fazer uso do computador com facilidade, necessitando, para isto, de um programa sintetizador de voz e dentre os mais conhecidos, destacam-se o Jaws, Doxvox e Virtual Vision. Infelizmente, o acesso ao computador ainda não é possível para a grande maioria dos alunos cegos e com baixa visão, principalmente devido ao baixo poder aquisitivo.

Mas embora não estejam, infelizmente, ao alcance da grande maioria, ao sabermos desses recursos, podemos contribuir para que sejam instalados em escolas e bibliotecas, possibilitando a inclusão social e escolar dos pessoas com deficiência visual, com o maior acesso à informação.

Aprendi que os sujeitos se constituem como resultado de experiências históricas, culturais e sociais e que as experiências de aprendizagem têm um peso grande nessa constituição, o que reforça a responsabilidade do professor, como aquele que pode ajudar na constituição e transformação de sujeitos, permitindo ou impedindo-os de trilhar novos caminhos.

Aprendi que as pessoas cegas e com baixa visão experimentam emoções e apreciam uma série de atividades sociais e culturais que muitas vezes lhes são vetadas, devido às barreiras construídas socialmente. São indivíduos complexos como qualquer outro indivíduo, possuindo fraquezas e virtudes, aprendendo com suas experiências, assim como outras pessoas o fazem. Aprendi, também, que o cego não tem um sexto sentido que o permite localizar e perceber isto ou aquilo e que não é verdade que todo cego tem uma excelente audição e que tem sempre talento para a música. A boa audição e a percepção mais aguçada dos fatos podem ser desenvolvidas sim, mas com trabalho e determinação. A natureza fornece aos seres humanos a capacidade de perceber as coisas através de mais de um sentido. Entretanto, com a visão, muitas vezes, deixamos de explorar a potencialidade dos outros órgãos do sentido, o que os cegos acabam desenvolvendo, como uma estratégia compensatória.

E para finalizar essa longa lista de descobertas, de percepção de aprendizagem, aprendi que, no nosso mundo visual, a visão pode distrair e, muitas vezes, nos impedir de vivenciar a beleza por outros canais perceptivos. Meus alunos me ensinaram que a beleza pode ser vista, mas pode ser sentida. Pode ser vista, mas pode ser tocada. Pode ser vista, mas pode ser imaginada.

O discutido acima tem implicações pedagógicas e aponta para a necessidade de um trabalho de formação de professores, o que será tratado, a seguir.

Formando professores

A discussão dos resultados aponta para a necessidade de um trabalho com professores, que objetive prepará-los para trabalhar com a necessidade educacional especial, e que possa

fornecer-lhes instrumentos que permitam perceber as muitas possibilidades existentes nesse contexto.

A investigação sobre os sentidos, que atribuí e atribuo ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos cegos e com baixa visão, foi determinante para perceber que não adianta iniciarmos um trabalho de preparação para a escola inclusiva, sem termos a oportunidade de refletir sobre as questões históricas e culturais que se ligam à deficiência.

Crescemos e fomos educados em uma cultura que isola o diferente, e que ainda está presa ao modelo médico da deficiência, considerando-a como uma doença, e as pessoas com deficiência como incapazes de controlar suas vidas e de viver independentemente.

A educação dentro da visão sociocultural e a formação crítica têm muito o que colaborar para reverter a situação apontada acima. Portanto, tanto a preparação do professor, como a prática de sala de aula precisam ser reavaliadas. Em que medida damos aos nossos alunos a oportunidade de fazer as ligações do conhecimento científico com o conhecimento espontâneo? De que forma enfatizamos a aula de língua estrangeira como um modo de ser no mundo, como uma forma de fazer com que nossa voz seja ouvida e respeitada? Como fazer uso de novos instrumentos ou mesmo usar, de formas diferentes, alguns que já fazem parte da nossa prática? Como trazer para a sala de aula as experiências e histórias dos alunos, de modo que elas passem a fazer parte integrante do currículo? Como podemos formar alunos críticos que possam interferir positivamente na sociedade, como cidadãos? Como podemos ter uma visão positiva da deficiência, com foco nas possibilidades e potencial e não na limitação? Essas são questões importantes que foram levantadas e discutidas ao longo desse trabalho e que podem colaborar para um entendimento e atuação em contextos de inclusão.

Dessa forma, esse trabalho aponta para a necessidade de formação do professor para trabalhar com a escola inclusiva. Entretanto, não basta o conhecimento sobre a necessidade especial. O professor precisa ser formado como um educador crítico e cidadão que possa valorizar o espaço da sala de aula como decisivo para a formação de alunos críticos e cidadãos. Só poderemos transformar o nosso discurso cidadão em prática efetiva, se tivermos oportunidade de vivenciar esse discurso na sala de aula, viabilizando-o em ações.

Cabe a nós, lingüistas aplicados, que acreditamos no poder da linguagem como instrumento de mediação semiótica, que estudamos e trabalhamos com a teoria sociocultural e que analisamos o discurso, dar início a este processo de mudança e de transformação, começando pelo nosso próprio discurso e ação, nos sistemas de atividade dos quais participamos. Estaremos, assim, contribuindo para que os professores desconstruam os

sentidos negativos que geralmente atribuem ao ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, e comecem a se preparar para trabalhar com a escola inclusiva.

Para onde vamos

Ao finalizar esta tese, penso em asas, no vôo dos pássaros e o quanto e como essas metáforas estão presentes no meu trabalho de professora e na minha vida. Meu pai escreveu o seu “*Asas Partidas*” e o quanto de sua inspiração e desejo de voar permanecem em mim pela força da sócio-história. Lembro da imagem do pássaro sendo liberto de grilhões, que usei na capa do meu trabalho de mestrado, para ilustrar o movimento do aprender a aprender. Também o filme “*Fernão Capelo Gaivota*” foi usado em uma das minhas aulas para ilustrar o movimento de reflexão crítica. Lembro da música: “*Skyline Pigeon*”, introduzindo um minicurso, para o qual dei o título: “*Coming out of the Golden Cage*”, para ilustrar o movimento do professor preso em sua prática repetida anos a fio, e a necessidade de deixar a gaiola para explorar um novo mundo, expandindo os limites da sala de aula. E lembro dos meus alunos cegos, Fernando e Raí, correndo livres pela praia, em um passeio que fizemos junto com o *Grupo Terra*.

E hoje, ao finalizar esta tese, vem viva, na mente e na ponta do lápis, a imagem, a metáfora do pássaro, das asas. E penso nos meus alunos, na exclusão, no preconceito. Penso no *ser possível*. Na discussão em sala de aula, nos sentidos construídos e atribuídos, na liberdade de se expressar, no fortalecimento das asas, na percepção da força que cada um pode descobrir em si. Na responsabilidade de ser um multiplicador do *ser possível*.

O professor tem, sim, esse poder, de dar asas, de motivar e incentivar o vôo. Eu aprendi a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão e aprendi que posso, que eles podem, que cada um pode transformar os sistemas de atividade, nos quais participam, com o *ser possível*. O vencer o limite com o *ser possível*, usando, para isto, instrumentos que podem ser novos ou velhos, não importa. Importa sim o novo olhar, *o que fazer e com o que fazer* para o *ser possível*. E a sociedade pode ser muito melhor com o *ser possível*. As asas estão prontas e fortalecidas. E vou voar em direção a um sonho que começou a ser sonhado desde o início do trabalho com a deficiência, formar professores para trabalhar com a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, M. 1999. *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer Press. London.
- ARTER, C, MASON, L.H., McCALL, S, McLINDEN, M. & STONE, J. 1999. *Children with Visual Impairment in Mainstream Settings*. David Fulton Publishers. Great Britain.
- BAILEY, K. 1990. *Teaching Diaries in Teacher Education Programs*. In RICHARDS, J. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BAQUERO, R. 1998. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Artes Médicas. Porto Alegre.
- BARASCH, M. 2001. *Blindness - The History of a Mental Image in Western Thought*. Routledge. London.
- BRONCKART, J. P. 1999. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos - por um interacionismo sócio-discursivo*. Educ - PUC SP.
- BRONFENBRENNER, U. 1979. *The Ecology of human development*. Harvard University. Cambridge.
- BROOKFIELD, S. D. & PRESKILL, S. 1999. *Discussion as a Way of Teaching – Tools and techniques for democratic classroom*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- BROOKFIELD, S. D. 1987. *Developing Critical Thinkers – Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- BRUNER, J. 2001. "A Cultura da Educação". Artmed Editora. Porto Alegre.
- BRUNO, M. M.G. 2002. *The meaning of the visual impairment in daily life: analysis of the representations of the family, students and teachers*. UNESP Marília. <http://www.icevi.org/publications/ICEVI-WC2002/papers/01-topic/01-bruno.htm>
- BRUNO, M. M. G. 1997. *Deficiência Visual - Reflexão sobre a Prática Pedagógica*. Laramara. São Paulo.
- CELANI, M. A. A. 2001. *Ensino de línguas estrangeiras – Ocupação ou profissão*. In LEFFA, V.J. (org) *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Educat. Pelotas.
- CHAIKLIN, S., HEDEGAARD, M. & JENSEN, U. J. 1999. (Edited by) *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus University Press. Aarhus.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. 2000. *Research Methods in Education*. Routledge-Falmer. London. UK.
- COLE, M. 1996. *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard University Press. U.S.

- CORBET, J. 1996. *Bad-mouthing: the language of special needs*. The Falmer Press. Bristol. UK.
- DANIELS, H. 2003. *Vygotsky e a Pedagogia*. Edições Loyola. São Paulo.
- DANIELS, H.(org) 2002. *Uma Introdução a Vygotsky*. Edições Loyola. São Paulo. Brasil
- DANIELS, H. 2001. *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge/Falmer. London
- DANIELS, H. 2000. *Special Education Re-formed - Beyond Rethoric?* New Millennium Series. Falmer Press
- DANIELS, H. & GARNER, P. 1999. *Inclusive Education. World Yearbook of Education*. Kogan Page Limited. London. UK.
- DANIELS, H. & NORWICK, B. 1992. *Teacher support teams: an interim evaluation report*, Institute of Education, London University.
- DAVYDOV, V. V. 1999. What is real learning activity. In HEDEGAARD, M. & LOMPSCHER, J. 1999. *Learning Activity and Development* (Edited by) Aarhus University Press. Aarhus.
- DAY, J.D. and CORDON, L.A. (1993). 'Static and dynamic measures of ability: an experimental comparison' in *Journal of Educational Psychology*.
- DIAMOND, C. T. P. 1991. *Teacher Education as Transformation*. Open University Press. Great Britain.
- DYSON, A. 2000. *Questioning, Understanding and Supporting the Inclusive School*. New Millennium Series. Edited by Harry Daniels. Falmer Press. London
- ENGESTRÖM, Y. and MIETTEINEN, R. 1999. Introduction.in ENGESTRÖM, Y. and MIETTEINEN, R.& PUNAMKI, R.L. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. and COLE, M. 1997. 'Situated cognition in search of an agenda', in WHITSON, J.A. & KIRSHNER, D. (eds.) *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Lawrence Erlbaum. New Jersey.
- ENGESTRÖM, Y. and MIDDLETON, D. (eds.) 1996. *Cognition and Communication at Work*. Cambridge University Press. Cambridge.
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by Expanding*, Helsinki:Orienta-Konsultit Oy.
- FERREIRA, C.M.C. 1999. Construindo um Projeto Político-Pedagógico para a Formação de Educadores no Contexto da Educação Especial. In *Formação do Educador e Avaliação Educacional V.2 Seminários Debates*. UNESP.
- FAIRCLOUGH, n. 2001. *Discurso e Mudança Social*. Editora UnB. Brasília.
- FOCAULT, M. 1965. *Madness and Civilization – a history of insanity in the age of reason*. Pantheon. New York.

- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. São Paulo. Brasil.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Seducativa*. Editora Paz e Terra. São Paulo. Brasil.
- GENTILI, P. 2001. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Editora Vozes. Petrópolis
- GIBSON, J.J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin. Boston.
- GIROUX, H. A. 1997. *Os Professores como Intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Artmed Editora. São Paulo.
- GOFFMAN, E. 1988. *Estigma: Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro.
- GONZÁLEZ, J. A. T. 2002. *Educação e Diversidade - Bases Didáticas e Organizativas*. Artmed. São Paulo.
- GONZÁLEZ REY, F.L. 2004. *Sobre a Rede de Significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate*. In ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIN, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (org) 2004. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Artmed Editora. Porto Alegre.
- HAMONET, C. (1990). *Les Personnes Handicapées*. Paris: PUF, Collection 2556.
- HASSAN, R. 2002. *Semiotic Mediation, Language and Society: Three Exotripic theories – Vygotsky, Halliday and Bernstein*. Paper presented at the Second International Basil Bernstein Symposium – University of Cape Down.
- HEDEGAARD, M. 2002. *Learning and Child Development – a cultural-historical study*. Aarhus University Press. Aarhus.
- HEDEGAARD, M. & LOMPSCHER, J. 1999. *Learning Activity and Development* (Edited by) Aarhus University Press. Aarhus.
- HULL, J. 2000. *Blindness and the Face of God: Toward a Theology of Disability*. In Hans-gerg Ziebertz et al (eds) *The Human Image of God* (Johannes A. Van Der Ven Festschrift) Leiden, Brill, pp 21-229 ISBN 90 04 12031 9
- HULL, J. 2000. *Could a Blind Person have been a disciple of Jesus?* In Viewpoints: Insights into Education and Training in Today's Church (National Christian Education Council) Issue 7, Winter 1999/2000.
- HULL, J. 2000. *Do you think I am stupid?* In Echoes: Justice, Peace and Creation News (World Council of Churches), nº 19/2001. Geneva. Switzerland.
- HUTCHINSON, J. O., ATKINSON, K. & ORPWOOD, J. 1997. *Breaking down Barriers – Access to Further and Higher Education for Visually Impaired Students*. Stanley Thornes Publishers. Great Britain.

- KEMMIS, S. 1987. *Critical Reflection*. In MAGALHÃES, M. C. C. 1998. *Projetos de Formação Contínua de Educadores para um Prática Crítica*. The Specialist, vol. 19, no 2, Cepril, Educ.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1992. Les interactions verbales. Colin, 2. Paris.
- KINCHLOE, J.L. 1993. *A Formação do Professor como Compromisso Político - Mapeando o Pós-Moderno*. Artmed Editora. São Paulo
- KOCH, I. G. V. 2002. *Argumentação e Linguagem*. Cortez Editora. São Paulo.
- KOZULIN, A. 1998. *Psychological Tools. A sociocultural approach to education*, Harvard University Press. London.
- KOZULIN, A. 1986. *The concept of Activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics*. In American Psychologist. 264-274.
- LANTOLF, J. P. 2000. *Sociocultural Theory & Second Language Learning*. Oxford University Press. UK.
- LAVE, J. and WENGER, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE. C. D. 2000. *Signifying in the Zone of Proximal Development*, in C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge University. Cambridge.
- LEFFA, V..J. 2001. *O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência*. In: STEVENS, C.M.T. & CUNHA, M.J.C. *Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Editora UnB. Brasília.
- LEMKE, J.L. 1990. *Talking science: Language, learning and values*, Norwood, NJ: Ablex.
- LEMKE, J. 1997. *Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective*. In D. Kirshner (ed.) *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. Erlbaum. New York.
- LEONTIEV, A. N. 1978. *Activity, consciousness, and personality*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- LEWIS, V. & COLLIS, G. M. 1997. *Blindness and Psychological Development in Young Children*. BPS Books (The British Psychological Society). Leicester. UK.
- LIBERALI, F. 1994. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. Dissertação de mestrado PUC/SP.
- LIBERALI, F. C. 1999. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de doutorado PUC/SP
- LOMPSCHER, J. 1999. *Learning Activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete*. In HEDEGAARD, M. & LOMPSCHER, J. 1999. *Learning Activity and Development* (Edited by) Aarhus University Press. Aarhus.

- LONGMORE, P. K. 2003. *Why I burned my book and other essays on disability*. Temple University Press. Philadelphia.
- LORIMER, P. 2000. *Reading by Touch – Trials, Battles and Discoveries*. National Federation of the Blind. Baltimore.
- LUCIOLI, R. M. 2003. *As Perguntas como mediadoras na construção de conhecimento*. Dissertação de mestrado PUC/SP.
- MACHA, E. 2001. *Disabled people and discrimination: a global overview*. Echoes – Justice, Peace and Creation News. The Challenge from People with Disabilities. Published by the World Council of Churches' Cluster on Issues and Themes, Justice, Peace & Creation Echoes. nº 19/2001. Geneva. Switzerland.
- MAGALHÃES, M.C.C. (no prelo). *A Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos*. In MAGALHÃES, M.C.C. (org) A Formação do professor como um profissional crítico. As Faces da Linguística Aplicada (coleção). Mercado de Letras. Campinas. (a ser publicado em 2004)
- MAGALHÃES, M.C.C. 2002. *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa*. In GIMENEZ, T. (org) Trajetórias na formação de professores de línguas. Editora UEL. Londrina. PR.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1998. *Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma prática Crítica*. In: The Specialist, São Paulo, v. 19, n.2, pp.169-184
- MANTOAN, M. T. E. 1997. *A Integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. Memnon Edições Científicas. São Paulo.
- MASINI, E. F. S. 2002. *Do Sentido, Pelos Sentidos, Para o Sentido*. Vetor Editora Psicopedagógica Ltda. São Paulo.
- MASINI, E.F.S. 1997. *Integração ou Desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual*. In MANTOAN, M. T. E. A Integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. 1997. Memnon Edições Científicas. São Paulo.
- MASINI, E.F.S. 1994. *O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual – orientando professores especializados*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília.
- MASON, H. & McCALL, S. 1997. *Visual Impairment – Access to Education for Children and Young People*. David Fulton Publishers. London.
- MEC. 2002. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Língua Estrangeira* - Secretaria de Educação Fundamental
- MEC/SEF. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ministério da Educação e do Desporto* - Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação. Brasília.
- MEC/SEF.1999.*Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília.

- MERCER, C. D. & MERCER, A. R. 1998. *Teaching Students with Learning Problems*. Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- MERCER, N. 1998. *As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula*. In COLL, C. & EDWARDS, D. (org) 1998. *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula – Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Artmed. Porto Alegre.
- MOITA LOPES, L. P. 2002. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Mercado de Letras. Campinas.
- MONTEIRO, M. G. F. C. 1997. *A Inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Comum*. Conversas sobre Deficiência Visual CONTATO. Ano 1 Número 1 Agosto 1997
- MOLL, L.C.1996. *Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre.
- MORALES, P. 1998. *A Relação Professor-Aluno – o que é, como se faz*. Edições Loyola. São Paulo
- MOREIRA, M. A. 1997. *Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. Conferencia feita no Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Burgos, Espanha.
- MOTTA, L. M. V. M. 1997. *Reflexão e Conscientização para o Uso de Estratégias de Aprendizagem - Dois Momentos no Desenvolvimento do Professor*. Dissertação de Mestrado. PUC SP
- OLIVER, M. 1996. *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Macmillan. London.
- ORMELEZI, E.M. 2000. *Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo. SP.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. 1999. Secretaria de Educação Especial. MEC. Brasília.
- PETERSON, M. 1996. *Community Learning and Inclusive Schools*. In Remedial and Special Education. Volume 21, January 2000
- PESSOTTI, I. 1984. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. T.A. Queiroz Editor. São Paulo.
- POTTER, J. 2002. *Active Citizenship in Schools*. Kogan Page. London.
- PROJETO ESCOLA VIVA – *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2000
- PUTNEY, L. G., GREEN, J., DIXON, C., DURÁN, R. AND YEAGER, B. 2000. *Consequential Progressions – Exploring Collective-Individual Development in a Bilingual Classroom*. In in C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge University Press. Cambridge.

- RATNER, C. 1997. *Cultural Psychology and Qualitative Methodology. Theoretical and Empirical Considerations*, London: Plenum Press.
- REGO, T. C. 1995. *Vygotsky, Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Editora Vozes. Petrópolis.
- RODNEY, P. 2002. *The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion*. Danish Institute for the Blind. <http://www.icevi.org/publications/ICEVI-WC2002/papers/01-topic/01-rodney.htm>.
- ROGOFF, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press. New York. US.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIN, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. 2004. *Circunscritores: Limites e possibilidades no desenvolvimento*. In ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIN, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (org) 2004. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Artmed Editora. Porto Alegre.
- RUSSO, L. A. B. 1994. *Algumas Contribuições do Sócio-Interacionismo para se Pensar sobre a Prática Pedagógica na Educação Especial*. Tese de Mestrado - PUC SP
- RUSSELL, D.R. 2002. *Looking Beyond the Interface – Activity theory and distributed learning*. In DANIELS, H. and EDWARDS, A. (ed.) *The Routledge Falmer Reader in Psychology of Education*. 2004. Routledge Falmer. London. UK.
- RUSSELL, D.R. 1997. *Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis*, Iowa State University.
- RUSSELL, D.R. 1997. *Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: a Review of Studies that Use Cultural-Historical Activity Theory*. in *Mind, Culture, and Activity*.
- SASSAKI, R. K. 1997. *Inclusão - Construindo uma sociedade para todos*. WVA Editora, Rio de Janeiro.
- SELLMAN, E. 2001. *An Activity Theory Approach to Modelling Conflict*. Centre for Sociocultural and Activity Theory Research. University of Birmingham. England.
- SMOLKA, A. L. B. 2004. *Sentido e Significação, Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações*. In ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIN, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (org) 2004. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Artmed Editora. Porto Alegre.
- STAINCKBACK, S. & STAINCKBACK, W. 1996. *Inclusão - Um Guia para Educadores*. Artmed Editora. Porto Alegre
- STEINER, V. J. and MEEHAN, T.M. 2000. *Creativity and Collaboration in Knowledge Construction in C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing meaning through Collaborative Inquiry*, Cambridge: Cambridge University.
- STEINER, V. J. and MAHN, H. 1996. *Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework*. *Educational Psychologist*, 31: 191-206.

- SCHNEUWLY, B. 1992. *Contradição e Desenvolvimento – Vygotsky e a pedagogia*. Universidade de Genebra (versão provisória).
- THORNE, S. L. 2002. *Cultural historical activity theory and the object of innovation*. Pennsylvania State University <http://language.la.psu.edu/aplng596d/thorneinnov.html>
- VALSINER, J. 1998. *Indeterminação restrita nos processos de discurso*. In COLL, C. & EDWARDS, D. (org) 1998. *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula – Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Artmed. Porto Alegre.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. 1996. *Vygotsky, Uma Síntese*. Edições Loyola. São Paulo.
- VYGODSKAYA, G. L. 1999. *Vygotsky and Problems of Special Education*. In Remedial and Special Education. Volume 20, December 1999
- VYGOTSKY, L. S. 1995. *Problems of Defectology*. In Remedial and Special Education. Volume 20, December 1999.
- VYGOTSKY, L.S.1982/1999. *Teoria e Método em Psicologia*. Martins Fontes. São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S.1934/1999. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes. São Paulo.
- VYGOTSKY, L.S.1934/1998. *A formação social da mente*. 6 ed. Martins Fontes. São Paulo.
- VYGOTSKY, L. S. 1997. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. In Remedial and Special Education. Volume 20, December 1999
- VYGOTSKY, L. S. 1995. *Fundamentos de defectología*. Habana: Pueblo y Educación (Obras completas)
- WEARMOUTH, J. 2001. *Special Educational Provision in the Context of Inclusion- Policy and practice in schools*. David Fulton Publishers in association with the Open University. London.
- WEBSTER, A. & ROE, J. 1998. *Children with Visual Impairments - social interaction, language and learning*. Routledge. London
- WELLS, G. 2000. *Dialogic Inquiry in Education – Building on the Legacy of Vygotsky*. In C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing meaning through Collaborative Inquiry*, Cambridge University. Cambridge.
- WELLS, G. 1998. *Da Adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências*. In COLL, C. & EDWARDS, D. (org) 1998. *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula – Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Artmed. Porto Alegre.
- WERNECK, C. 1997. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. WVA. Rio de Janeiro.
- WERTSCH, J.V. 2000. *Vygotsky's Two Minds on the Nature of Meaning*, in C.D. Lee and P. Smagorinsky (eds.) *Vygotskian Perspectives on Literacy Research* 19-30, Cambridge: Cambridge University Press.

- WERTSCH, J.V. 1985. *Vygotsky and the social formation of Mind*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. 1997. *Psychology for Language Teachers - a social constructivist approach*. Cambridge University Press. UK.
- WORTHEN, H. 2003. *Studying the workplace: considering the usefulness of activity theory*. University of Illinois Chicago Labor Education Program <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Worthen/helena.html>
- WOOD, D., BRUNER, J. C., and ROSS, G. 1976. *The role of tutoring in problem solving*. in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17: 89-100. <http://www.edu.helsinki.fi/activity/6a0.htm>