



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**GLEITON MALTA MAGALHÃES**

**A CULTURA DE APRENDER E/LE DO ALUNO CEGO:  
UM OLHAR PARA A INCLUSÃO**

**BRASÍLIA  
2009**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

**A CULTURA DE APRENDER E/LE DO ALUNO CEGO:  
UM OLHAR PARA A INCLUSÃO**

**GLEITON MALTA MAGALHÃES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

**Orientadora**  
**Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez**

**Brasília**  
**2009**

M188c Magalhães, Gleiton Malta.

A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão. / Gleiton Malta Magalhães. – 2009.

xv, 186 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2009.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luisa Ortiz Álvarez

1. Aprendizagem - ensino. 2. Aprendizagem - estilo.  
3. Aprendizagem - estratégia. 4. Deficiência visual. 5.  
Língua espanhola. I. Ortiz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 801:37 (043.3)

**A Cultura de aprender E/LE do aluno cego:  
um olhar para a inclusão**

**BANCA EXAMIDORA**

---

**Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - UnB**  
Orientadora

---

**Profa. Dra. Vera Lucia Albuquerque de Sant'anna - UERJ**  
Examinador externo

---

**Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen - UnB**  
Examinador interno

---

**Profa. Dra. Janáina Soares Alves - UnB**  
Suplente

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Terezinha Malta Magalhães, que na hora da fome me deu mandioca, na hora da dúvida me deu conselhos e na falta de tudo, me deu educação.

## AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela orientação acadêmica, humana, humilde e sensível.

À profa. Dra. Vera Lucia Albuquerque de Sant'anna da UERJ, pela disponibilidade para ler, avaliar e contribuir com este trabalho.

À profa. Dra. Janaína Soares Alves da UnB, pela disponibilidade para ler, avaliar e contribuir com este trabalho.

Ao prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen da UnB, pelos ensinamentos e pela disponibilidade para ler, avaliar e contribuir com este trabalho.

Ao prof. Msc. Idelso Espinosa Taset, pelas contribuições, pelos conselhos, pelo respeito, pela instigação e pela amizade.

À minha cunhada Elizete, pelas transcrições e pelo apoio.

À profa. Marcia Brito, pelo auxílio nas transcrições de tinta para Braille e vice-versa e pela paixão de ensinar espanhol para cegos.

Às Professoras Silvanise, Maria José, Ruth, Cilene e Karina pelas contribuições nas traduções e pelo companheirismo.

À profa Marina Menezes pelas gravações em vídeo.

Aos professores Vanderlei e Maria Clara pelas contribuições valiosas.

Aos CILs, por possibilitar ambientes de pesquisa tão valiosos.

A todos os professores e funcionários do PPGLA.

A todos os meus amigos, pela torcida, pelo carinho, pela admiração e pela fidelidade.

Aos meus irmão, por serem parte de mim.

Muito especialmente, ao PP, pela disponibilidade e pela coragem de abrir parte de sua vida em prol desta pesquisa.

## Epígrafe

*“Es con el corazón como vemos correctamente; lo esencial es invisible a los ojos.”*

Antoine de Saint-Exupéry,  
*El Principito*

## Sumário

<b>RESUMO.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>xii</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>xv</b>
<b>CAPÍTULO I – A ESCOLHA DO TEMA .....</b>	<b>01</b>
<b>1.1. Introdução .....</b>	<b>01</b>
<b>1.1.1. Relato de experiência: primeiro momento.....</b>	<b>01</b>
<b>1.1.2. Relato de experiência: segundo momento.....</b>	<b>03</b>
<b>1.1.3. Relato de experiência: terceiro e atual momento.....</b>	<b>03</b>
<b>1.2. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA.....</b>	<b>04</b>
<b>1.3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....</b>	<b>05</b>
<b>1.4- METODOLOGIA : CONHECENDO O TERRENO:.....</b>	<b>06</b>
<b>1.4.1. Tipo de pesquisa: a base.....</b>	<b>06</b>
<b>1.4.2. Contexto da pesquisa.....</b>	<b>08</b>
<b>1.4.2.1. Um Centro Interescolar de Línguas do DF (CIL).....</b>	<b>09</b>
<b>1.4.2.2. O macro contexto.....</b>	<b>12</b>
<b>1.4.3. O participante da pesquisa (PP).....</b>	<b>13</b>
<b>1.4.4. Os instrumentos utilizados na pesquisa.....</b>	<b>13</b>
<b>1.4.5. A história de vida do participante de pesquisa.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5. PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>20</b>
<b>1.6. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO II – O CEGO NA ESCOLA INCLUSIVA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. O QUE É INCLUSÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3. OS PCNS E A INCLUSÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4. QUEM É O CEGO?.....</b>	<b>35</b>
<b>2.4.1. Concepções/classificações sobre a cegueira.....</b>	<b>40</b>
<b>2.4.1.1. Classificação Clínica.....</b>	<b>41</b>
<b>2.4.1.2. Concepção popular e concepção literária.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4.1.3. Concepção Educacional.....</b>	<b>45</b>
<b>2.5. O CEGO NA ESCOLA INCLUSIVA.....</b>	<b>47</b>
<b>2.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O SISTEMA BRAILLE/MATERIAIS DIDÁTICOS....</b>	<b>49</b>
<b>2.7. SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LE.....</b>	<b>53</b>

2.7.1. Aprendizagem X Aquisição.....	54
2.7.2. Abordagem e competências do docente.....	55
2.8. ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS CEGOS.....	59
2.8.1. Estratégias de aprendizagem.....	59
2.8.2. Os estilos de aprendizagem.....	65
2.9. O CEGO APRENDENDO A LE: O ESTADO DA ARTE.....	70
CAPÍTULO III – O CEGO APRENDENDO LE.....	73
3.1. INTRODUÇÃO.....	73
3.2. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES/GRAVAÇÕES.....	73
3.3. ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO E DAS ENTREVISTAS.....	77
3.3.1. As notas de campo.....	77
3.3.2. As entrevistas.....	85
3.4. ANÁLISE DA HISTÓRIA DE VIDA.....	86
3.5. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	88
3.5.1. Questionários sobre os estilos de aprendizagem.....	89
3.5.2. Questionários sobre as estratégias de aprendizagem.....	106
3.6. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS DAS ANÁLISES.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS : desabafo.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	130
ANEXO I: termo de consentimento de PP.....	131
ANEXO II: termo de consentimento da mãe de PP.....	132
ANEXO III: termo de consentimento do professor regente.....	133
ANEXO IV: Questionário do professor atuante com PP.....	134
ANEXO V: roteiro de entrevista com PP.....	136
ANEXO VI: notas de campo.....	138
ANEXO VII: normas para transcrição.....	144
ANEXO VIII: transcrição da entrevista com PP.....	145
ANEXO IX: transcrição da entrevista com a mãe de PP.....	159
ANEXO X: termo de consentimento de PP em Braille.....	175
ANEXO XII: questionário sobre estilo de aprendizagem em Braille.....	180

## RESUMO

Um assunto que tem ganhado a atenção de vários autores, dentro do contexto de ensino/aprendizagem, diz respeito à educação de alunos cegos num contexto de inclusão, desta maneira, professores de línguas e lingüistas não podem estar alheios a esta realidade. Todo indivíduo no seu ato de aprender aciona uma série de mecanismos com o intuito de tornar mais eficiente seu aprendizado, assim como cada aprendente possui traços pessoais que o caracterizam como um estudante singular. A esta caracterização damos o nome de estilo e, aos mecanismos acionados para facilitar a aprendizagem chamamos de estratégias. Este trabalho tem o escopo de investigar como se dá o processo de ensino/aprendizagem de LE (espanhol) em alunos cegos num contexto de inclusão, quais são as suas estratégias e estilo (s) de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista e um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, observações, notas de campo, gravações em áudio e vídeo, além da história de vida do participante da pesquisa. O participante é um aluno cego, estudante de espanhol de um Centro Interescolar de Línguas da rede pública de ensino do Distrito Federal que está no segundo ano de estudo de espanhol. Os resultados demonstraram que o participante da pesquisa aciona tanto as estratégias diretas quanto indiretas para aprender LE (espanhol) e que seu estilo de aprendizagem está marcado, principalmente, pela negação ao estilo visual e individual. Detectou-se, ainda, que nem o aprendente em questão, nem seus professores regentes têm consciência das estratégias e dos estilos de aprendizagem, não acionando estas ferramentas para assim facilitar a aprendizagem do aluno participante. Observou-se, também, que o atendimento na sala regular é diferente do atendimento na sala de recursos. A ausência de uma competência teórica específica para o ensino de LE para cegos tem causado transtornos e equívocos no processo de ensino/aprendizagem, influenciando negativamente na aprendizagem do aluno cego. Com este trabalho, esperamos contribuir com as pesquisas voltadas para os estilos e estratégias de aprendizagem e com os professores de línguas que, conscientes da existência destas estratégias e destes estilos, poderão oferecer melhores condições de aprendizagem tanto aos alunos cegos, quanto aos outros alunos, efetivando desta maneira, a verdadeira inclusão.

Palavras-chave: aluno cego, estratégias de aprendizagem, estilos de aprendizagem, inclusão, ensino/aprendizagem, língua espanhola.

## ABSTRACT

Blind students education in a context of inclusion is an issue that has been on the spotlight of several authors in the teaching/learning context; therefore, language teachers and linguists cannot be apart from that reality. Every learner triggers a series of mechanisms to make his learning more efficient, and those mechanisms are known as learning strategies. In the same way, each learner has personal traits that characterize him as singular student. This singularity is so called learning style. This study has the objective of investigating blind students learning/teaching process of the Spanish language in a context of inclusion and their learning styles and strategies. This is a case study within the qualitative-interpretative tradition. The data were collected through interviews, questionnaires, observations, notes, audio and video recording and the life of the history of the participant. The participant is a blind student who takes the second year of Spanish in a Language Center which is part of the public school system of the Federal District. The results show that: a) the blind student triggers direct and indirect strategies to learn the Spanish language; b) the learning style is established mainly for the negation of the visual an individual style. It was also detected that neither the learner nor the teachers are conscious of the learning strategies and styles in operation, and this might hinder the use of those tools in order to facilitate the learning process. It was observed, too, that activities in a regular classroom are different from those developed in a specialized classroom. The absence of a specific theoretical base on teaching the Spanish language to the blind has a negative influence on his teaching/learning process. This work is expected to contribute to the research about the styles and strategies of learning, and with the language teachers, who once aware of the existence of such strategies and styles, will be able to offer better learning conditions to the blind as well as all kind of students, making education truly inclusive.

Keywords: blind students, learning styles and strategies, inclusion, teaching/learning, Spanish language

## LISTA DE ABREVIATURAS

A	Avançado (ciclo)
ABEDEV	Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais
ANEE	Aluno com necessidades educacionais especiais.
B	Básico (ciclo)
C	Estilo cognitivo
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CEEDV	Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais
CEM	Centro de Ensino Médio
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DV	Deficiente Visual
E	Escrita
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
I	Intermediário (ciclo)
IBC	Instituto Benjamin Constat
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituição de Ensino
J	Juvenil (ciclo)
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE	Língua Estrangeira.
L2	Segunda Língua
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua materna
NEE	Necessidades educacionais especiais.
O	Oral
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONCE	Organização Nacional de Cegos Espanhóis
P	Estilo Pessoal
PCN	Parâmetro Curricular Nacional

PP	Participante de pesquisa.
PPP	Proposta Político-pedagógica
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
S	Estilo sensorial
UERJ .	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de Perda de Visão	41
Quadro 2 – Representação de tarefa	52
Quadro 3 – Estratégias Diretas	63
Quadro 4 – Estratégias Indiretas	64
Quadro 5 – Representação de tarefa	79
Quadro 6 – Quadro Temático	90
Quadro 7 – Pontuação Estilos de Aprendizagem	96
Quadro 8 – Resumo Estilos de Aprendizagem	104
Quadro 9 – Pontuação Estratégias de Aprendizagem	107
Quadro 10 – Resumo análise dos dados	114

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atendimento inclusivo no Brasil	29
Gráfico 2 – Matrícula na educação especial por etapa/modalidade	30
Gráfico 3 – Distribuição de escolas com educação especial	31
Gráfico 4 – Estilos de aprendizagem	105
Gráfico 5 – Estratégias de aprendizagem	111

## **CAPÍTULO I – A ESCOLHA DO TEMA**

### **1.1. INTRODUÇÃO.**

O trabalho de investigação que propomos visa analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LE (Espanhol) para cegos dentro de um contexto de inclusão, tendo como foco o aprendente. Nasceu a partir da ânsia do investigador em buscar respostas, esclarecimentos e/ou explicações para certos fenômenos referentes a este processo e suas especificidades, principalmente no que diz respeito às estratégias e estilos de aprendizagem do aprendiz cego.

#### **1.1.1. Relato de experiência: primeiro momento.**

Sou professor concursado de LEM – Espanhol, faço parte do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde o ano de 2001. Durante todo este tempo tive (e tenho) o privilégio de trabalhar em um CIL<sup>1</sup>.

Antes de ter entre meus estudantes um cego, a idéia que eu tinha sobre o assunto era a mesma de milhões de leigos, ou seja, a falsa e estereotipada concepção de que o cego é aquele que não enxerga, e ponto. Entretanto, nosso fazer diário de educador nos impulsiona a mais do que construir, nos leva a desconstruir conceitos. Lembro-me perfeitamente o dia em que ia começar a aula, como sempre começava. Tinha o hábito de ir de carteira em carteira saudando cada um dos estudantes até que os atrasados fossem chegando. Foi quando apareceu uma estudante de mais ou menos dezoito anos. Ela vestia uma roupa simples, porém arrumada, além de pulseiras, brincos, batom e óculos escuros. Perguntou se ali era a aula de espanhol, eu disse que sim e ela se sentou (sem nenhuma dificuldade) na cadeira que estava ao lado da porta. Fui até ela e, continuando o procedimento de saudar a todos com um aperto de mão, lhe estendi o braço. Neste momento me dei conta de que era uma deficiente visual (DV). O primeiro dia de aula não foi muito difícil, se tratava de apresentações gerais e de explicar o semestre, entretanto eu não fazia idéia do que me esperava.

---

<sup>1</sup> Centro Interescolar de Línguas – Escola pública destinada a ofertar, em regime de intercomplementaridade, o componente curricular LEM (inglês, francês e espanhol). Mais adiante teremos uma seção dedicada a esclarecer como funciona esta instituição que serviu como campo para esta pesquisa.

Os problemas começaram a vir à tona quando preparava as aulas. Sempre tive o hábito de usar imagens, gestos, desenhos, técnicas de cinema mudo<sup>2</sup>, entre outros. Diante desta situação dei a aula mais convencional da minha vida e sai completamente frustrado, já não podia mais preparar as aulas como preparava antes, tinha que mudar.

Gradativamente fui observando a estudante e percebendo suas limitações, mas não possuía nenhum tipo de informação de como dar aula para alunos cegos. Ela já vinha para a aula com seu material todo em braile, era muito disposta, simpática e muito brincalhona, brincava com sua própria deficiência. Várias vezes me peguei cometendo gafes (que hoje sei que são normais), pedindo à estudante que olhasse o quadro ou me comparando com algum personagem para que ela entendesse como eu era fisicamente, e, quase sempre, usava a frase *“isso eu te explico depois”* para justificar minha falta de competência teórica e sintética naquele momento, para justificar o meu “não saber” o que fazer.

O semestre terminou e continuei recebendo, cada dia mais, alunos cegos e de baixa visão. Neste momento eu já tinha me acostumado com a idéia, mas também tinha consciência de que meu trabalho não estava a contento. Entretanto, um fato me despertou para que eu saísse da minha zona de conforto.

Sempre que corrigia as redações percebia que Luiza<sup>3</sup> trocava a vogal “e” pela vogal “i” –eu recebia suas atividades depois que fossem feitas as transcrições do braile para a tinta- e apesar de sempre fazer as correções, o problema voltava a acontecer. Um dia pedi a todos que escrevessem um pequeno parágrafo sobre suas famílias. Luiza me chamou e, mostrando-me sua folha escrita em braile me perguntou: *Professor, isso aqui está correto?* Neste momento ficou claro para mim que Luiza não era a única “deficiente”, eu também o era, diante daquela folha de papel repleta de pontinhos em relevo que não me diziam nada, ou melhor, que eu não conseguia ver o que eles diziam.

Neste dia sai da escola e procurei um curso de escrita braile. Inscrevi-me em um de 180 horas e nele aprendi muito. Foi então, após ter conhecido o sistema Braille, que pude ver que a troca de vogais que Luiza fazia não ocorria nas palavras em si, ou seja, na grafia do espanhol, mas na escrita braile, ela confundia, em Braille, o “e” com

---

<sup>2</sup> Muitas das técnicas usadas em sala advinham, também, da minha formação teatral.

<sup>3</sup> Aprendente cega com nome fictício

“i”, assim nem ela percebia minhas correções nem eu percebia o porquê da persistência do problema.

### **1.1.2. Relato de experiência: segundo momento.**

Ao constatar que o fato de ter participado de um curso específico, no caso o curso de Braille, tinha me ajudado a melhorar a qualidade das minhas aulas, isso me levou a procurar um curso de pós-graduação para aprofundar sobre o assunto. Em 2005 fiz o exame de seleção no Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB (PPGLA) e, embora tenha sido aprovado, não consegui me classificar. Foi então que comecei a fazer um curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Espanhol no qual, quando perguntado que tema gostaria de abordar, não tive dúvidas, desenvolvi minha monografia intitulada: “*O ensino de E/LE para cegos: no hay que ver para creer*”. Para elaborar a referida monografia, contei com a participação de um estudante cego e com 8 professores de LE. Naquele momento eu não tinha nenhuma consciência de que estava realizando uma “espécie” de estudo de caso, ainda tímido, porém com objetivos bem traçados.

Entretanto, embora a especialização tenha me ajudado, ela ainda não me dava as ferramentas necessárias para que eu pudesse aprofundar mais no assunto e, quem sabe, propor algo que contribuísse para a melhora no atendimento dos estudantes DVs. Assim, após algumas leituras, participei novamente no processo de seleção para o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) e fui aprovado.

### **1.1.3. Relato de experiência: terceiro e atual momento.**

Já dentro do mundo acadêmico de pesquisa mudei muitas das minhas concepções sobre o papel do professor de línguas e sobre o que é um professor-pesquisador. Dei-me conta que, embora intuitivamente já fizesse pesquisa, não tinha as ferramentas nem a metodologia necessárias e adequadas para sustentar meu discurso.

Após me familiarizar com uma série de conceitos e teorias novos, estudar metodologia científica, além das muitas leituras realizadas, vi nas estratégias e estilos de aprendizagem a oportunidade que me faltava para tentar explicar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (E/LE) em aprendizes cegos, possibilitando, assim, esclarecimentos mais científicos e confiáveis dos que até então eu tinha.

É essa tentativa que passamos a discorrer neste trabalho de pesquisa que compreende todo um ano letivo de observações, entrevistas (dentro e fora do principal ambiente de pesquisa), gravações, entre outros; e que, para mim, se tornou um divisor de águas não só na minha vida profissional, mas também na minha vida pessoal.

Entretanto, como podemos ver esta pesquisa não nasceu aqui, ela tem suas raízes lá em 2004, quando pela primeira vez tive o privilégio de compartilhar minhas aulas de E/LE com estudantes cegos e, desde então, me dou ao luxo de aprender com eles. Por isso, investigar como o cego aprende é, mais que tudo, possibilitar ao professor uma luz que direcione sua ação em direção à melhora da aprendizagem destes alunos, possibilitando, assim, uma inclusão de fato.

No próximo tópico apresentaremos a justificativa e a relevância do tema.

## **1.2 . Justificativa e relevância do tema.**

Esta investigação se justifica pelos seguintes motivos:

- após pesquisar em vários meios tais como, bibliotecas, internet, entrevistas, congressos científicos e bibliografias afins, detectamos que o número de pesquisas na área é bastante escasso, ou seja, quase não há investigações específicas sobre o ensino de uma LE e/ou L2 para alunos cegos. Se fecharmos o foco para o ensino/aprendizagem de E/LE, o número de pesquisas é mais escasso ainda.

- porque segundo Villanueva & Navarro (1997, p. 21),

*“Las estrategias de aprendizaje son un campo de investigación y pueden ser objeto de un pensamiento hipotético-deductivo que vaya de lo concreto real, campo de la experiencia, a lo concreto de pensamiento, modelo teórico.”<sup>4</sup>*

- em um mundo globalizado o tema da inclusão é cada vez mais corrente. Com a edição da lei 11.161/05, que estipula o prazo de cinco anos (2010) para que todas as escolas de ensino médio ofertem a língua espanhola, somado ao aumento significativo de ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEES) no ensino regular, fazem-se necessárias pesquisas que ilustrem como se dá o processo de ensino-aprendizagem de LE em alunos cegos.

---

<sup>4</sup> “as estratégias de aprendizagem são um campo de investigação e podem ser objeto de um pensamento hipotético-dedutivo que vá do concreto real, campo da experiência, ao concreto de pensamento, modelo teórico”

- pela necessidade de se democratizar e socializar as informações referentes à área da inclusão e das necessidades educacionais especiais (NEE) que, geralmente, “ficam confinadas em suas instituições de origem e/ou restritas ao público diretamente ligado a elas” (Amaral, 1994, p. 9).

Passamos a seguir, aos objetivos e perguntas de pesquisa.

### **1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa.**

O objetivo central desta pesquisa é investigar como se dá o processo de ensino/aprendizagem de uma LE (espanhol) em alunos cegos no contexto de pesquisa focando principalmente o aprendente

Assim, chegamos às perguntas de pesquisa:

1. Como se caracteriza o processo de ensino/aprendizagem de LE (espanhol) para alunos cegos dentro de uma sala de aula num contexto de inclusão?
  - 1.2 - Quais as estratégias de aprendizagem adotadas pelo participante da pesquisa?
  - 1.3 – Qual(is) seu(s) possíveis estilo(s) de aprendizagem?

## 1.4. Conhecendo o terreno: Metodologia

### Planta baixa <sup>5</sup>

Este capítulo está estruturado em seis seções de forma a deixar claro quais são os pressupostos metodológicos que norteiam esta pesquisa, seu contexto, os participantes de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e finalmente as justificativas para as referidas escolhas. Nele serão contemplados, ainda, a história de vida do participante e como se deu o processo de resgate e escritura da referida história.

#### 1.4.1 – Tipo de pesquisa – a base

Esta pesquisa é um estudo de caso de natureza interpretativista, portanto fundamentada na tradição hermenêutica que reza a incompatibilidade de se pensar o mundo social independente de nós mesmos, partindo do princípio que somos construídos por ele e também o construímos (Moita Lopes, 1994).

Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso é uma investigação empírica que busca investigar um fenômeno dentro de seu contexto real. Podem ser realizados estudos de casos únicos e/ou múltiplos.

Portanto, ao se optar por este tipo de abordagem, é necessário acentuar a influência e a importância da intersubjetividade no processo de construção do saber científico. No dicionário Aurélio, encontramos o seguinte conceito de intersubjetividade: “2. Filos. Relativo a fenômenos individuais e subjetivos que são socialmente produzidos através do auto-reconhecimento de cada sujeito em cada um dos outros, como ocorre, por exemplo, na criação de identidades culturais.” Portanto, esta pesquisa não tem a pretensão de ditar normas ou expor verdades absolutas, tendo em vista que o comportamento social tem suas bases no que lhe é tocante a cada indivíduo e, por isso mesmo, é único.

A escolha desta prática metodológica se dá pelos seguintes motivos:

---

<sup>5</sup> É o nome que se dá ao [desenho](#) de uma construção feito, em geral, a partir do corte horizontal à altura de 1,5m a partir da base. Nela devem estar detalhadas em [escala](#) as medidas das [paredes](#) (comprimento e espessura), [portas](#), [janelas](#), o nome de cada ambiente e seu respectivo nível. A partir da planta baixa são feitos os lançamentos dos demais projetos complementares de instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias, telefônicas, prevenção e combate a incêndio, sistema de proteção a descargas atmosféricas (spda), sonorização, segurança, assim como o cálculo estrutural e de fundações de uma obra. (Wikipédia)

a) o participante desta pesquisa, um aluno cego aprendendo Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), faz parte de uma instituição de ensino e forma uma mesma unidade social, ou seja, é um estudante de E/LE e possui uma característica que o distingue dos demais, neste caso a deficiência visual, caracterizando-se, assim, como estudo de caso, tanto pela instituição de ensino quanto pela unidade social. Obviamente outros atores tais como: professores, familiares, amigos, especialistas de salas de recursos<sup>6</sup> também serão peças chaves para trazer à tona indagações e, quem sabe, esclarecimentos para alguns fenômenos, até então, obscuros para nossa visão.

b) pelas possibilidades que o estudo de caso oferece ao investigador de descrever e analisar um caso em especial sem intervir nele, possibilitando uma compreensão analítica e o entendimento profundo de como, o participante desta pesquisa, cria ou não suas estratégias de aprendizagem em um contexto de inclusão.

c) pelo princípio que reza que a escolha de um caso em especial se dá pelo nível de instigação que causa no investigador no sentido de desvelar, descrever e compreender profundamente um fenômeno em questão (Merriam, apud Moura Filho, 2005, p. 105);

d) pelo fato de que este tipo de pesquisa qualitativa, vista como um conjunto de atividades interpretativistas, não privilegia nenhuma prática metodológica em detrimento de outras, (Denzin & Lincoln. 2006, pp. 20-21) podendo o pesquisador utilizar-se de uma gama de procedimentos e instrumentos, adequando-os aos objetivos da investigação proposta.

e) por possuir um estilo mais informal e pelo uso de uma linguagem mais acessível que as linguagens de outras formas de pesquisas (Lüdke e André. 1986, p.20), tornando a redação e o entendimento acessíveis tanto para a academia quanto para o leitor comum. Além, ainda, do leque de possibilidades de uso de outras formas tais como colagens, gráficos, desenhos, entre outros.

O estudo de caso aqui proposto é legitimado pela necessidade de se ilustrar como se configura o processo de ensino-aprendizagem de E/LE em um aluno cego.

---

<sup>6</sup> Sala de recursos é o lugar destinado à complementação/apoio didático-pedagógica ao aluno com necessidades especiais. No caso dos alunos Deficientes Visuais, é onde eles obtêm apoio pedagógico com professores especializados em didática para específica para este tipo de necessidade, além do apoio logístico necessário para a adequação de conteúdos e de materiais didáticos.

Tendo em vista que este tipo de investigação envolvendo deficientes visuais (DVs) em um contexto de inclusão, no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada (LA), é ainda, escasso, as informações e os dados coletados e construídos nesta pesquisa, podem representar uma contribuição singular para o cotidiano das instituições e dos profissionais que lidam com esse tipo específico de ensino-aprendizagem e, também, para futuros trabalhos de investigação nesta área.

Um dos pontos mais importantes deste trabalho é, indubitavelmente, o relato de vida dos participantes. Duas preocupações nos nortearão no sentido de atender as expectativas tanto da academia quanto dos possíveis leitores interessados no assunto: a 1ª diz respeito à estrutura sistêmica que possibilita o entendimento dos fenômenos descritos e analisados de forma mais concisa respaldando a investigação. A 2ª preocupação vai de encontro ao pensamento de que um relato, além de prender a atenção do leitor, não deve apenas informar, mas também incitar a reflexão sobre o relato lido, (Thompson, apud Moura Filho. 2005, pp. 253-254.), fomentando novos ânimos para a busca de explicações e, se possível, resoluções para problemas do mesmo gênero.

A seguir descreveremos o contexto de pesquisa.

#### **1.4.2 - Contexto da pesquisa**

O contexto da pesquisa escolhido será visto a partir de duas óticas:

- a) contexto como o espaço físico que delimita a aprendizagem formal do participante, ou seja, um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Distrito Federal;
- b) contexto como o conjunto de fenômenos, ambientes, costumes, relações sociais, crenças entre outros no qual o participante da pesquisa está inserido, que aqui será chamado de macro contexto.

### 1.4.2.1 – Um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL)<sup>7</sup>

O Projeto dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília existe desde 1975. O CIL no qual esta investigação será realizada foi escolhido pelo fato de atender a muitos alunos ANEE<sup>8</sup>, além do alto número de atendimento a alunos DVs. Foi criado pela Resolução 6413, do Conselho Diretor da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal, em 20 de novembro de 1998, com o objetivo de oferecer um ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM – Inglês, Francês e Espanhol) de maior qualidade aos alunos provenientes das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e funciona em regime de intercomplementaridade<sup>9</sup>. É uma escola pública localizada na Asa Sul de Brasília e existe, oficialmente, desde o ano de 1988. Porém sua comunidade escolar<sup>10</sup> não está formada pela comunidade local<sup>11</sup>. A primeira é formada por alunos de diversas localidades do Distrito Federal e do entorno de Brasília, localidades periféricas distantes da escola, formada principalmente por comunidades com menor poder aquisitivo.

Esta Instituição de ensino (IE) se diferencia das demais não só pelo fato de ser uma escola especializada no ensino de línguas, mas por reunir em seu contexto características de escola pública e de curso livre de idiomas. Nela há um número reduzido de alunos em sala de aula, média de vinte alunos, e uma carga horária semanal de duzentos (200) minutos divididos em duas aulas de cem (100) minutos para os ciclos juvenil, básico e intermediário; e (300) trezentos minutos, divididos em três aulas para o ciclo avançado. Como vimos, os alunos estão distribuídos em ciclos e níveis como se segue:

O Ciclo Juvenil (**J**) compreende a alunos do 5º ano do ensino fundamental. A faixa etária de idade está entre 11 e 12 anos. O objetivo deste ciclo é ambientar o aluno e prepará-lo para uma efetiva aprendizagem do idioma escolhido nos ciclos seguintes.

---

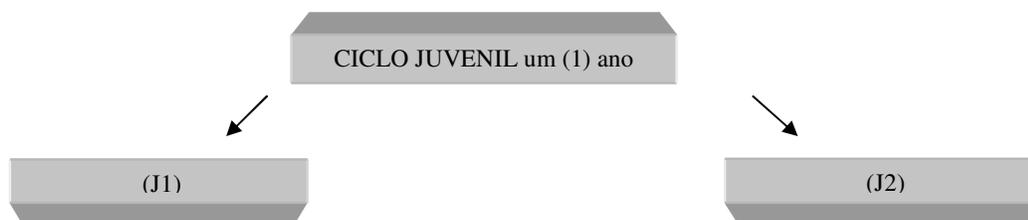
<sup>7</sup> A partir do ano de 2008 foi implementada nas escolas da rede pública do Distrito Federal a gestão compartilhada (lei 4.036/2007). Com isso o pesquisador que até então exercia a função de coordenador pedagógico passa a exercer a função de Diretor. Essa mudança na política de gestão pública denotará uma mudança significativa no modo de ver e de gerir as escolas públicas, influenciando na percentagem dos índices de evasão e de reprovação, conseqüentemente, exercendo influência, também, nesta pesquisa. Mais informações ver lei distrital 4.036 de outubro de 2007, publicada no DODF nº. 207 de 26/10/2007.

<sup>8</sup> Aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

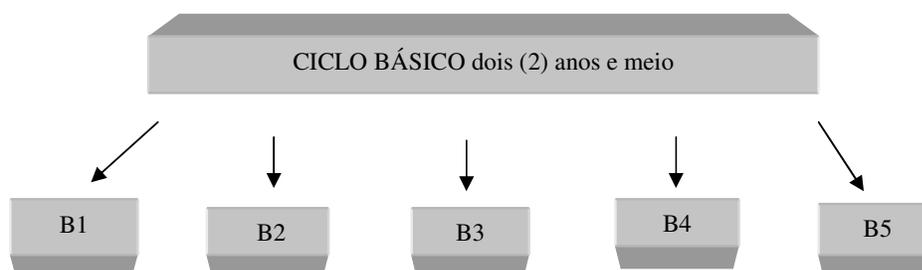
<sup>9</sup> Neste regime o aluno regular não possui a disciplina Língua Estrangeira Moderna (LEM) na grade da sua escola de origem, tendo que complementar o currículo nos CILs no turno inverso ao da escola regular na qual estuda. Estes alunos são chamados de tributários.

<sup>10</sup> Alunos, professores, pais e/ou responsáveis de alunos de uma referida instituição de ensino.

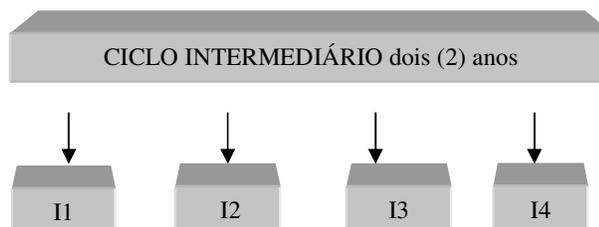
<sup>11</sup> Comunidade que vive nas adjacências de uma instituição de ensino.



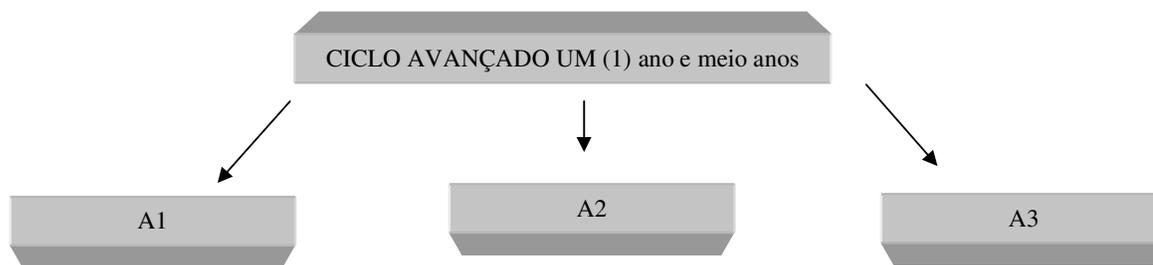
O Ciclo básico (**B**) compreende alunos dos 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. A faixa etária de idade está entre 14 e 16 anos. O objetivo deste ciclo é introduzir conteúdos elementares do idioma cursado.



O Ciclo intermediário (**I**) compreende alunos do 8º ano do ensino fundamental e de 1º, 2º anos do ensino médio. A faixa etária de idade está entre 15 e 19 anos. O objetivo deste ciclo é aprofundar os conteúdos vistos no ciclo básico dando ao aluno certa independência lingüística.



O Ciclo avançado (**A**) compreende alunos do 2º e 3º anos do ensino médio. A faixa etária é de 16 e 19 anos. O objetivo deste ciclo é aperfeiçoar os conteúdos e aprofundá-los. Ao chegar neste nível o aluno já deve possuir independência lingüística nas quatro destrezas da língua.



O esquema que apresentamos representa o que prega o Regimento Interno das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2004), porém ele não é rigoroso, já que, na prática, há alunos de diferentes anos em diferentes ciclos/níveis, além de alunos não tributários.

O corpo docente deste CIL é composto por professores que, em sua maioria, possui cursos de especialização e/ou mestrado. A escola é bem equipada e oferece um ambiente satisfatório para o ensino de línguas. Os professores afirmam que usam uma abordagem comunicativa, porém os manuais, as avaliações e alguns procedimentos são estritamente estruturais, dando ênfase à forma e não ao significado. A escola enfrenta problemas como altas taxas de evasão escolar e alto índice de reprovação principalmente nos primeiros ciclos devido à disparidade entre a comunidade local e a comunidade escolar - não é nossa intenção discutir problemas de políticas públicas referentes a esta disparidade-. Apesar de tudo isso, o CIL ainda é visto como uma escola pública de excelência e referência no ensino de LE. No final do ano letivo de 2007 a escola tinha um total de 2.586 alunos matriculados, sendo doze com deficiência visual. No primeiro semestre do ano letivo de 2008 este número aumentou para 3.010 alunos, sendo cinquenta e sete (57) alunos com necessidades educacionais especiais ANEE, destes, vinte e quatro (24)<sup>12</sup> são DVs.

O CIL dispõe, desde março de 2008, de três professores para dar atendimento especializado aos alunos DVs que antes eram atendidos pelos profissionais da sala de recursos instalada em um CEM<sup>13</sup>, estes profissionais não tinham formação em LE. Atualmente os professores da sala de recursos desse CIL são todos professores de LE.

<sup>12</sup> Dados gentilmente fornecidos pela secretaria da escola pesquisada.

<sup>13</sup> Centro de Ensino Médio.

### 1.4.2.2 - O macro contexto

O macro contexto é a ilustração das ações e fenômenos vividos pelo participante da pesquisa dentro e fora do primeiro contexto, ou seja, o CIL. Ideologias, pensamentos, desejos, caráter, personalidade, costumes cotidianos também são partes constituintes deste contexto.

O que desejamos com esta diferenciação, que é puramente didática, é evitar a confusão entre espaço físico e contexto, propriamente dito, que vai muito além do edifício de alvenaria da escola e do ambiente social próprio da sala de aula.

O contexto tanto do participante, quanto do investigador é um CIL de Brasília. Devido à especificidade deste Centro de Línguas, somado a um conjunto de fatores internos e externos, tais como; diversidade geográfica dos alunos, falta de espaço físico para a implementação de novos projetos, falta de políticas públicas (transporte, alimentação, entre outros), disparidade social, a escola possui relevantes índices de evasão escolar e reprovação nos níveis básicos.

Como se trata de um estudo de caso no qual o sujeito de pesquisa é um aluno cego, faz-se necessário o entendimento do que é este ambiente para o cego. Isso não é uma tarefa muito fácil, já que, segundo Amiralian (1997, p.21), a ausência de visão é uma deficiência sensorial que limita as possibilidades de apreensão do mundo externo, desta forma, o contexto do pesquisador já não é o mesmo do participante de pesquisa, pois, conceitualmente, a referência de imagem do pesquisador é diferente da do participante, este não possui conceitos comuns aos dos videntes sobre o que são imagens. Ao segundo lhe faltará o que o primeiro consegue abstrair por meio da visão e, ao primeiro, lhe faltará o que o segundo pode abstrair pela falta dela.

É importante salientar que quando nos referimos ao primeiro contexto, neste caso o CIL, não queremos dizer com isso que as características do macro contexto não estão presentes no primeiro e sim que, além do contexto de aprendizagem formal, outros contextos extra CIL serão utilizados, como por exemplo, o lar do participante.

### 1.4.3 – O participante da pesquisa (PP)

Esta investigação tem como participante um aluno cego que cursa língua espanhola em um CIL do DF. Têm 23 anos e está no 2º ano do ensino médio. Mora no subúrbio de Brasília em uma cidade satélite que está aproximadamente a 35 quilômetros de distância da escola. Como os outros alunos tributários, o participante da pesquisa também estuda no CIL no contra turno da escola de origem, porém ele não é tributário, ou seja, sua escola de origem dispõe de um professor da matriz curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) inglês na grade horária. A cegueira foi o principal critério para a escolha do PP.

Durante muito tempo a Organização Mundial da Saúde (OMS) considerava cego o indivíduo que:

“apresenta acuidade visual de 0 a 20/200, ou seja, indivíduos que enxergam a 20 pés de distância aquilo que o sujeito de visão normal enxerga a 200 pés, no melhor olho, após correção máxima, ou que tenham um ângulo visual restrito a 20° de amplitude. A restrição de campo visual, a chamada visão de túnel, também é considerada cegueira.” (Amiralian.1997, p.30).

Porém, segundo Clavreul (apud Amiralian, 1997, p. 31), tal classificação trata a cegueira, simples e puramente, como uma falha orgânica, isolando qualquer tipo de característica subjetiva. Entretanto, segundo Amiralian (op. cit.) se observou casos de sujeitos cegos com a mesma acuidade visual e que possuíam eficiência visual diferentes. É conjugando com estas colocações que investigaremos o participante, tendo em conta não somente sua deficiência visual orgânica, mas também, todos os fenômenos e estratégias que o levam a aprender uma língua estrangeira, neste caso o espanhol.

### 1.4.4 - Os instrumentos utilizados na pesquisa

Para a coleta e construção dos dados, fez-se necessário a utilização de diferentes tipos de instrumentos:

**a) Questionário escrito com questões fechadas em uma 1ª fase e questionário escrito com questões abertas posteriormente** - O primeiro questionário teve o objetivo central de coletar informações de caráter objetivo como: idade, data de nascimento, lugar onde vive, nome dos pais, de onde são, entre outros. Já o segundo, que visa explorar as percepções e opiniões dos participantes (Vieira – Abrahão. 2006, p. 222), foi escolhido

pelo alto índice de informação e de detalhes que ele pode oferecer. Aqui, embora não tenham uma estrutura aberta, estão incluídos os questionários específicos de estilos de aprendizagem. Tais questionários também serão aplicados aos professores que estão diretamente ligados ao sujeito de pesquisa e ao ensino de LE para cegos. Utilizaremos, também, questionários específicos relacionados aos estilos e às estratégias de aprendizagem.

**b) Entrevistas semi-estruturadas** – O uso deste instrumento se justifica pelo tipo de pesquisa adotado. As entrevistas semi-estruturadas oferecem várias possibilidades de análises. Segundo Rosa & Arnoldi (2006, p.31), com este tipo de instrumento se propõe um questionamento mais profundo e subjetivo, levando pesquisador e participante a uma relação recíproca, podendo chegar, inclusive, a uma relação de confiabilidade. Segundo Lüdke e André (1986, p.33) as entrevistas criam uma atmosfera onde a hierarquia entre pesquisador e pesquisado é sucumbida pela interação, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas. Acreditamos que com este tipo de entrevista muitos dados que são essenciais para desvelar o que propomos, ou seja, como um cego aprende E/LE, virão à tona, devido ao ambiente informal possibilitado pela entrevista semi-estruturada.

Para se conseguir um entendimento mais amplo da dimensão contextual do participante da pesquisa, sujeitos periféricos como pais e/ou responsáveis, professores, entre outros, também contribuirão com informações que, após análise, poderão ser aproveitadas como dados. Estes sujeitos não têm, em hipótese nenhuma, uma conotação de importância inferior, apenas optamos por chamá-los periféricos por estarem sempre em torno ao participante da pesquisa, porém o influenciando e participando ativamente de vários momentos de sua vida. O uso de várias fontes se justifica pela possibilidade que o estudo de caso dá para um cruzamento de informações, com o qual se pode, conforme Lüdke e André (1986, p.19) confirmar ou rejeitar hipóteses.

**c) Observações** – Segundo Flick (2004, p.147), as entrevistas e as narrativas tornam acessível somente o relato de práticas e estas somente podem ser acessadas através da observação. Pela importância que as práticas exercem sobre esta investigação, optamos pelo uso da observação não-estruturada, direta, aberta e no próprio campo, por considerarmos a mais adequada para a pesquisa proposta. Na observação aberta, ao contrário da coberta, na qual o participante não é informado que está sendo observado, ele tem ciência de que suas ações estão sendo e/ou serão analisadas. Um dos problemas

encontrados, segundo Flick (2004, p.149) é o de definir um papel para o observador de modo que ele possa estar no campo, ou à margem dele, concomitantemente à observação. Outro problema diz respeito ao comportamento do participante que pode tornar-se artificial ao saber que está sendo observado, pois o ato da observação influencia o sujeito observado. (Flick, 2004, p.151). Uma alternativa seria o uso da observação secreta ou coberta que eliminaria a influência do pesquisador (*Ibidem*), entretanto, este tipo de postura poderia acarretar um sério problema de ética da pesquisa. Diante do exposto propomos uma espécie de mescla dos dois métodos de observação. O participante da pesquisa será informado de que será observado e esclarecido dos motivos das observações. No entanto não será informado quando tais observações serão realizadas, possibilitando, deste modo, a coleta de dados mais genuínos. O compromisso acordado foi o de que sempre, ao final de quaisquer observações, o participante será esclarecido sobre o que foi observado.

**d) Notas de campo** - Para Lüdke e André (1986, p.47) mais que fazer descrições detalhadas é importante que o pesquisador analise o que vai sendo captado, assim além daquilo que observa, a sua auto-observação, sentimentos e reações também devem ser registradas partindo do princípio de que, segundo Laville & Dionne (1999 p 34), nas ciências humanas “o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator aí envolvido”. As notas de campo cumprem a função de garantir a fidedignidade dos dados. Richardson (1994, p. 526) classifica as notas de campo em: notas de observação, notas metodológicas, notas teóricas e notas pessoais. Neste trabalho utilizaremos, basicamente, as notas de observação e pessoais. Ainda, segundo Richardson (*ibidem*), as notas de observação são aquelas que representam com certa exatidão tudo o que o pesquisador observa inclusive o que experimenta. Já as notas pessoais se referem às impressões do pesquisador sobre a investigação e diante das pessoas com quem ele mantém contato. Estas notas representam, ainda, as ansiedades, tristezas e alegrias do pesquisador, tendo, portanto, um processo de elaboração livre.

**e) História de vida** - De acordo com Moura Filho (2005, p. 111) as entrevistas de história de vida podem envolver muitas horas de gravações o que acarretaria em um alto número de páginas transcritas. Porém, segundo o mesmo autor, algumas podem ser direcionadas, buscando reunir dados referentes a certo período da vida do participante. Como neste trabalho adotamos outros instrumentos de coleta de dados, além deste,

optamos por utilizar uma versão mais limitada, com o intuito de entender somente o que se passou na vida do participante da pesquisa em momentos tidos como importantes, de acordo com nosso referencial teórico.

#### 1.4.5 – A história de vida do participante da pesquisa (PP).

Nesta seção apresentaremos a história de vida do PP que também serviu como instrumento para análise. A narrativa desta história se deu a partir do resgate de momentos que PP disponibilizou com ajuda das entrevistas realizadas com ele e com a mãe. Levaremos em consideração os dados referentes à sua fase de crescimento e a aquisição de linguagem, bem como a construção de conceitos, de acordo com os estágios propostos por Piaget (1994), Vygotsky (1993) e Wallon (1995). Consideraremos, ainda, fases importantes da sua vida dentro do contexto escolar.

O PP nasceu em Nova Redenção, cidade do interior da Bahia, em 1985. Sua mãe tinha de quinze para dezesseis anos e o parto foi caseiro. Aproximadamente aos três meses de vida ficou cego. Para não perder a originalidade da narração do momento em que o PP ficou cego, colocamos aqui o trecho da entrevista referente a este momento. Tal procedimento se justifica pela riqueza cultural da fala da mãe (M) do PP:

- [...]  
 (P)- ... ele nasceu em Redenção mesmo?  
 (M)- ... é... ele nasceu em Redenção...  
 (P)- ... quando que ele veio pra cá?  
 (M)- ... ele tava com quatro anos...  
 (P)- ... ah...  
 (M)- ... quatro anos...  
 (P)- ... então no caso ele ficou cego lá?  
 (M)- ... ficou lá...  
 (P)- ... quando foi?  
 (M)- ... lá foi nessa... assim no interior... sempre a gente não sabe assim... a data né... mas ele tava assim  
 (P)-... mais ou menos...  
 (M)- ... nessa... três meses de nascido...  
 (P)- ... é igual ele me falou...  
 (M)- ... foi que ele tava **mole nos panos** <sup>14</sup>ainda né... que eu peguei... ainda me lembro ainda hoje um dia de quinta feira...  
 (P)- ... Hum Rum ...  
 (M)- ... tava assim ventando a frente da casa aonde morava a minha mãe né... assim... e o vento veio...  
 (P)- ... Hum Rum  
 (M)- ... quando eu sai ele chorou não tinha experiência né... ai eu vi com ele lá de fora ...  
 (P)-... hum rum...

---

<sup>14</sup> Quando o bebê ainda não se sustenta.

- (M)- ... de lá dentro cá pra fora com os panos ai eu tava dando comida pra minha sobrinha... que a mãe tinha ido pra roça... ai ele tava tomando nesse peito aqui... ai só que ele endureceu... endureceu...
- (P)- ... ah o bebê... endureceu?
- (M)- ... é ele endureceu né... aí no caso eu fiz assim na cara dele... ele não voltava mais a cabeça... ai **carcava**<sup>15</sup> o oio dele assim e duro... ele endureceu todinho... ai começou **dibo**<sup>16</sup> o oio... ai a minha tia Ézinha... da casa da titia olha como é que tá o meu menino... a ela falou assim... não... isso é Ais do vento...
- (P)-... huhum ...
- (M)- ... aí ela foi e deu o remédio do ais do vento né... que é aquela coisa que a gente faz... água... geladeira e tudo né...
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... e **toca né**...<sup>17</sup>
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... aí mesmo assim foi ele... só se foi o vento que passou... que lá a gente chama de ais do vento... né...
- (P)- ... como é que o nome... ais do vento?
- (M)- ... ais do vento
- (P)- ... ais do vento?
- (M)- ... é que entorta a boca...
- (P)- ... chama é ais?
- (M)- ... é... eu chamo é ais do vento né, que é o pessoal mais velho né... é o ais do vento passou..
- (P)- ... minha mãe é do Ceará eles falam assim mesmo...
- (M)- ... é o ais do vento por exemplo você ta quente você sai porta fora né... é no caso você vem com uma dor de cabeça...
- (P)- ... aí é o ais do vento...
- (M)- ... é o ais do vento... a gente trata lá assim né... aqui já é outra coisa né...
- (P)- ... é... o nome aqui é choque térmico... não... mas... lá na cidade da minha mãe... que é São Benedito... também eles falam assim
- (M)- ... o ais do vento...
- (P)- ... também...
- (M)- ... aí minha tia foi... aí deu um bucado de remédio a ele né... aí ele...
- (P)- ... sem o médico mandar?
- (M)- ... sem nada menino... isso foi na hora... num tô te falando...tudo...
- (P)- ... era urgência né?
- (M)- ... é tudo... (que ele acordou )... e eu peguei ele... aí ele tava mama aqui nesse braço... aí ele tirou o peito da boca e endureceu todinho... aí eu fiz assim no olho dele o... o olho dele durinho aqui nesse meu braço... duro é... o pescoço dele duro..., isso aqui dele chegou a (laciara) aí eu fazia com pescoço dele assim e num vinha... ai minha tia foi e deu o remédio e eu não... é o ais do vento... deu... aí pronto... aí quando ele acordou ele acordou com esse fecho no olho ele sumiu o preto e só tava o branco
- (P)- ... ah::: ficava o olho todo branquinho?
- (M)- ... é... dançava... o olho dele dançava... não parava...
- (P)- ... ah:::
- (M)- ... aí ficou... aí ele acordou... quando acordou... depois que a minha tia deu o remédio né... aí ele acordou... quando acordou... acordou já...
- (P)- ... chorou?
- (M)- ... não... chorou não... já... só balando o oio<sup>18</sup> ... e aí a minha tia deu remédio... deu remédio... pronto... que ela deu pro ais do vento... não deu pra pelepsia...
- (P)- ... será que ele teve epilepsia?
- (M)- ... foi o começo...
- (P)- ... ah:::
- (M)- ... e ela foi e deu o remédio ( ), era pra ela falar que era pra um male e foi pra outro
- (P)- ... ah::: entendi...
- (M)- ... aí pronto... aí dessa época pra cá ele ficou... ele puxou do lado né...

<sup>15</sup> “Carcar” significa tocar, como se quisesse cavar um buraco.

<sup>16</sup> Revirou.

<sup>17</sup> E vamos enfrente.

<sup>18</sup> Movendo os olhos.

- (P)- ... já bebezinho?  
 (M)- ... tudo... tudo foi nessa faixa duns três meses...  
 (P)- ... ah:  
 (M)- ... aí dessa época pra cá ele mais num... num... ele só ficava com olho aberto... igual a gente ta aqui... igual você vê ele no colégio né...  
 (P)- ... huhum  
 (M) ... com aquele oio baixo... aí ficava... aí quando ele... quando ele começou rastar a gente botava ele no chão ele ficava... ali só andava não levantava mais o oio nem nada... ele sentava nessa mão... quando ele rastava... desse lado aqui... ele ( ) 6'06'' ele só rastava mais de joeio... (P)- ... do lado...  
 [...]

Como podemos ver, além de cego o PP também adquiriu um problema físico no lado direito do corpo. Ainda bebê não tinha sono, passava toda a noite brincando (atualmente ele prefere estudar, em casa, no período noturno) e até aproximadamente três anos de idade não caminhava, quando a avó o levou a uma benzedeira que passou um remédio e ele começou a andar.

Quem cuidava dele era a avó materna. A mãe tinha ido trabalhar um tempo em Salvador (um ano e quatro meses) e quando voltou, decidiu cuidar do menino e ir para Brasília, onde já tinha um irmão. Nesta época ele tinha de dois para três anos, ou seja, justamente a época de aquisição de linguagem.

Já em Brasília, foi uma cirurgia de fimose entre seis e sete anos de idade que levou o PP ao Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). A mãe viu um cartaz no Hospital de Base de Brasília divulgando a escola. Porém, a primeira escola a ser visitada foi uma de Ensino Especial no Gama, cidade satélite de Brasília, entretanto, chegando lá, a escola o encaminhou para o CEEDV, pois esta era a IE especializada em DVs. Assim, o PP entrou na escola pela primeira vez aos sete anos de idade, segundo a mãe, e aos nove, segundo PP, e ficou lá por três anos, onde aprendeu o Braille e fez cursos de orientação e mobilidade. Segundo o PP, o que mais lhe chamou atenção no primeiro dia de aula foi a receptividade, além dos outros deficientes visuais, já que ele não imaginava que houvesse tanta gente com cegueira. Aos dez anos entrou numa escola regular de ensino. Apesar de não sair muito de casa, antes que tivesse sido matriculado, o PP demonstrava certa independência dentro de casa, assistia televisão, ouvia rádio e estava atento às informações que escutava:

- [...]  
 (M) ... o que passava no rádio e na televisão ele falava... eu nem sabia ainda que existia **Taguatinga**<sup>19</sup> ((risos)) ...ele já sabia...passava...passava no rádio... Ulda<sup>20</sup>... Taguatinga...

<sup>19</sup> Cidade satélite de Brasília

Ulda...Taguatinga... que Junior? [...] aí eu morava com a minha cunhada... e minha cunhada... não, é Taguatinga... ali...  
[...]

Até o ano de 2006 ou a mãe ou o irmão levava PP todos os dias para a escola, que está aproximadamente a trinta quilômetros de sua residência. A partir de 2006 ele passou a ir para a escola sozinho, fato este importante, tanto para a mãe, quanto para o próprio PP, pois significava ter uma autonomia maior por parte do PP. Os primeiros dias em que ele começou a ir sozinho para a escola foram angustiantes tanto para a mãe, quanto para PP. A mãe tinha medo que ele não conseguisse se locomover bem, que pegasse o ônibus errado, entre outras coisas, ligava a toda hora para o celular, pois queria saber onde ele estava. Quando estava chegando, ela ou o pai já o estavam esperando na parada, até que um dia, quando ela saiu para buscá-lo, ele já estava chegando.

PP estuda espanhol há um ano e meio. Havia desistido de ir para o CIL, pois tinha sido reprovado em inglês e estava desmotivado, não via retorno no que estava estudando. Mudou para o espanhol como um desafio e coloca a proximidade com o português como uma vantagem.

PP sai de casa todos os dias às 5h45min e volta entre 16h e 18h. Gosta de interagir com as pessoas e é assíduo nas aulas de espanhol, tanto na aula regular, quanto nos horários marcados na sala de recursos. Embora poucas vezes, já saiu para realizar trabalhos junto com colegas, fora da escola. Tem hábitos simples, gosta de arroz com feijão, de ouvir música, de fazer novas amizades. Na área esportiva gosta de futebol, vôlei e um pouco de automobilismo. Não gosta de falsidade e detesta que o vejam como coitado.

Tem como prioridades, terminar o ensino médio, passar no PAS<sup>21</sup> e trabalhar em um Tribunal por meio de concurso.

---

<sup>20</sup> Nome utilizado por PP para referir-se à mãe.

<sup>21</sup> Programa de Avaliação Seriada da UnB. Neste programa os alunos do ensino médio passam por avaliações durante todo o ensino médio. Os melhores ingressam na UnB sem fazer o vestibular.

### 1.5. Procedimentos

Uma pesquisa que visa melhorar uma dada situação tem, por excelência, uma estrutura cíclica. Ela vai da prática à teoria e retorna à prática, influenciando-a e interagindo com ela. Porém, para que a pesquisa exista, é necessário que haja uma insatisfação ou incômodo, que retire o pesquisador da sua área de conforto e o lance num campo a ser desbravado nos mínimos detalhes.

Apresentaremos nesta seção, o caminho percorrido desde a escolha do tema até a redação deste trabalho. Não faremos uma narrativa baseada numa ordem cronológica rígida, não é essa a nossa intenção, será uma espécie de narrativa mais dinâmica e interacional, onde o leitor poderá entender como se deu todo o processo que nos trouxe até este momento, ou seja, a dissertação em si.

Esta pesquisa, como foi apontado anteriormente, é um estudo de caso de natureza interpretativista, portanto investiga um fenômeno dentro do seu contexto real. O primeiro passo para a operacionalização desta pesquisa foi a delimitação do participante; um aluno cego aprendiz de Espanhol/LE. Porém, para que a pesquisa fosse realizada, era necessário encontrar um participante disposto a colaborar e, além disso, disposto a envolver outras pessoas de seu contato diário, como seus pais.

No início eram três os estudantes selecionados, todos cegos estudantes de espanhol. Entretanto, por motivos diversos, dois deles nem sequer começaram a pesquisa. A primeira aluna engravidou e deixou a escola, enquanto o segundo deixou de estudar espanhol e passou a estudar inglês. Como o pesquisador é formado em espanhol e seu interesse estava mais voltado para esta língua, a qual domina mais do que o inglês, então optamos por iniciar a pesquisa somente com o aluno cego de espanhol.

Realizamos uma entrevista preliminar para saber se realmente aquele seria o nosso participante da pesquisa, o que se confirmou. Como o participante da pesquisa e o contexto são indissociáveis, por tanto, os dois foram delimitados juntos.

Passada esta primeira fase, que aconteceu no final do ano de 2007, passamos para a segunda fase: a coleta de dados referentes à história de vida do participante. Logo no início do ano letivo de 2008, realizamos a primeira entrevista onde coletamos, além dos dados pessoais, informações sobre a sua cegueira, ou seja, informações do ponto de

vista clínico. A maioria dos contatos, nesta primeira fase, era informal, pois não havia anotações de campo imediatas, ou seja, realizadas na frente do participante, nós apenas conversávamos sobre assuntos diversos. Após três ou quatro conversas, começamos a realizar o registro das entrevistas.

Informamos ao professor sobre as observações e que as mesmas seriam gravadas em áudio e em vídeo. Não houve nenhuma resistência por parte do docente. Na última semana de março estávamos observando a primeira aula. Como aconteceu com as entrevistas, também optamos por não gravar as primeiras.

O cargo de diretor fez com que parte do planejamento fosse revisto, estava cada vez mais difícil observar as aulas, porém, os contatos informais com o participante continuavam acontecendo dentro do contexto da IE. No final do semestre, voltamos a realizar outra entrevista, agora mais focada nas atitudes do participante de pesquisa.

No início do segundo semestre, como o participante de pesquisa mudou de nível (3º semestre – B3 para o 4º semestre – B4) acabou mudando também de professor. Mais uma vez tivemos que esclarecer à nova professora sobre a pesquisa, a qual, como o primeiro professor, também não criou nenhum empecilho. A esta altura, participante e pesquisador já tinham estabelecido uma boa interação.

Um dos momentos mais gratificantes foi a entrevista com a mãe do PP, realizada na sua residência sem a presença do participante para que pudéssemos cruzar as informações dadas por ele e por ela.

No mês de setembro marcamos novas entrevistas, agora mais específicas, destinadas a coletar dados sobre os estilos de aprendizagem. Nestas entrevistas adotamos dois procedimentos: solicitamos ao participante que respondesse os questionários sobre estilos de aprendizagem. Os mesmos questionários foram aplicados em forma de entrevista.

No momento de transcrever algumas das aulas observadas e gravadas em áudio, percebemos que estavam inaudíveis, assim decidimos gravar mais uma aula, mas desta vez em vídeo. Gravamos, além da aula, uma aplicação de prova na sala de recursos.

Foi dessa forma que realizamos esta pesquisa, com alguns contratempos, porém sem maiores dificuldades de recepção. No contexto de pesquisa da IE não houve nenhum problema com relação ao acesso às informações. Os problemas de percurso como doenças, ausências do participante e do pesquisador a alguns encontros marcados para a coleta de dados, não criaram maiores transtornos nem interferiram no andamento da pesquisa, nem nos resultados alcançados.

### **1.6. Organização do trabalho.**

Esta pesquisa está organizada em três grandes capítulos que, por sua vez, também incluem vários tópicos.

O **capítulo I – a escolha do tema** – começa com uma exposição dos motivos da escolha, como e onde nasceu nossa preocupação com os aprendizes DVs num contexto de inclusão e de ensino de LE. Em seguida, apresentamos as justificativas e a relevância do tema, assim como os objetivos e perguntas de pesquisa. No **quarto** tópico apresentamos a metodologia utilizada e o tipo de pesquisa. O **quinto** e o **sexto** itens estão dedicados aos contextos micro e macro em que desenvolvemos o estudo, no **sétimo**, falamos sobre o participante da pesquisa. No **oitavo** tópico discorremos sobre os instrumentos de pesquisa e no **nono** trazemos a história de vida do participante. Finalmente, no **décimo** item, apresentamos os procedimentos para a realização da pesquisa.

No **capítulo II** intitulado “**O cego na escola inclusiva**” apresentamos o arcabouço teórico deste trabalho, incluindo aspectos sobre o tema da inclusão, além dos PCNs. Também abordamos as fases de aquisição de conhecimento e formação de conceitos dentro da perspectiva da psicologia da educação e as várias concepções de cegueira, enfatizando a questão do cego na escola inclusiva, com um subitem dedicado ao Braille. Outro tópico deste capítulo está dedicado às teorias de ensino/aprendizagem de LE e às estratégias e estilos de aprendizagem. O capítulo se encerra com a seção que aborda a questão da arte com um relato sobre alguns trabalhos desenvolvidos na área ensino-aprendizagem de LE para cegos.

O **capítulo III – o cego aprendendo a LE** – traz, na primeira parte, a análise dos dados coletados e as conclusões parciais dessa análise, começando pelas observações/gravações, entrevistas, notas de campo, história de vida e questionários.

Ao final, são apresentados as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

No capítulo seguinte abordaremos a base teórica que fundamenta esta pesquisa.

## **CAPÍTULO II – O CEGO NA ESCOLA INCLUSIVA**

### **2.1. INTRODUÇÃO**

O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa envolve, principalmente, obras que têm como tema, a aquisição e/ou aprendizagem de LE (Almeida Filho, 2005; Krashen, 1982; Ellis, 1997;), estratégias e estilos de aprendizagem (Oxford, 1990; Brown, 1994; Villanueva M. L. & Navarro I., 1997; Ellis, 1997; Reid, 1995; López, 2004) a inclusão (André, 1999; Mazzota, 1982; Amaral, 1994; os PCNs - Adaptações curriculares, 1998; Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001; Documento subsidiário à política de inclusão, 2005), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs ensino fundamental, 1998; PCNs ensino médio: língua estrangeira, 2000); as orientações pedagógicas do Ministério da Educação e do Distrito Federal e, finalmente, obras específicas sobre a cegueira no contexto educacional de inclusão (Amirali, 1997; Masini, 1994; Sá et. al, 2007; orientação pedagógica: deficiência visual, 2006).

Embora nosso foco esteja voltado para a aprendizagem é quase que impossível desatrelá-la do ensino, por isso, realizaremos também, uma breve análise sobre este processo, ou seja, a atuação dos professores, e, sucintamente, sobre uma abordagem de terceiros que influencia o aprendente em sua aprendizagem e/ou na sua aquisição de E/LE.

A seguir passamos para o primeiro tópico.

### **2.2 – O QUE É INCLUSÃO.**

*“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”  
Boaventura de Souza Santos*

Nesta sessão discorreremos sobre o tema inclusão. Para tanto, teremos como base, teóricos como; Mazzota, 1982; Amaral 1994; Motta, 2004; Masini, 1994; além de documentos oficiais sobre inclusão tais como: lei 9.394/96 (LDB), 1996; Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001; Documento subsidiário à política de inclusão, 2005; a Declaração de Salamanca, 1994; e outros artigos referentes

ao tema. Antes de entrarmos no tema em questão, é necessário refletirmos sobre o que chamaremos de mito da igualdade.

Segundo Gentile (2003), a história do Brasil está marcada por uma série de fenômenos que nos levam a perceber a diversidade, porém ignorá-la. Destes fenômenos destacamos o nacionalismo exacerbado pelo qual passamos principalmente na época do regime ditatorial. O poder era centralizado e com o mote de manter o povo unido, o Estado “abafava reivindicações e necessidades divergentes (...) criando o mito de que todos seriam tratados igualmente” (Gentile, 2003)<sup>22</sup>. Com a educação o processo também não foi diferente, os livros didáticos sempre excluía(m) o caricaturavam negros, índios e migrantes. Sob o pretexto de oferecer uma educação igual para todos, o sistema educativo determinava a aplicação de um currículo único, não se preocupando com a diversidade existente nas salas de aulas, excluindo as características singulares de cada grupo e de cada aluno.

Com relação à inclusão, Vygotsky é considerado seu precursor, pois já nos anos 20/30, discutia e defendia esta idéia. Em 1924 Vygotsky conduziu o I Congresso de Educação Especial na Rússia. Os seus primeiros escritos nesta área concentram-se nos problemas de crianças surdo-mudas, cegas e deficientes mentais. (Motta, 2004, p. 54)

Segundo Motta (2004, p 56), defectologia “é o termo usado por Vygotsky para designar suas pesquisas na área de educação especial, porém tal termo (que significa estudo do defeito), não representa o que é a inclusão. Entretanto faz-se necessário divulgar tais atos que, como citamos, foram os precursores do que consideramos hoje como inclusão.

Com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; a Constituição Federal de 1988; os PCNs e seus temas transversais em 1997, a necessidade de se respeitar todas as manifestações ganhou destaque. Assim, houve-se a necessidade de se incluir todos aqueles que até então se encontravam excluídos.

Entretanto, o grande marco que serviu como ponto de partida formal para a educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (1994) que proclama, além de outros aspectos que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades

---

<sup>22</sup> Artigo “*As diversas faces da escola*”, publicado na revista *Nova Escola*, edição especial de setembro de 2003.

de aprendizagem que lhe são únicas”. E mais: “Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a tais necessidades.” Foi a partir desta Declaração que muitos países começaram a implantar políticas de inclusão para estudantes com deficiência dentro do ensino regular. No Brasil, estes proclames vêm sendo adotados através de vários documentos oficiais; na Constituição Federal (1988) em seu art. 208 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96 -LDB) em seu parágrafo V, art. 4, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Porém, os princípios da Declaração de Salamanca foram incorporados na LDB somente como sugestão, não os colocando como obrigatórios. É somente a partir da promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica publicadas em 14 de setembro de 2001, que se orientou e normatizou a inclusão na educação básica contemplando os princípios da Declaração de Salamanca como:

“garantia de acesso à escola regular para todos os estudantes; responsabilidade da escola regular em atender todos os estudantes com necessidades educativas especiais em classes comuns; definição de educandos com necessidades educativas especiais; obrigatoriedade de a escola dispor, em seu corpo docente, de professores especializados em educação especial; necessidade de flexibilizar o currículo, realizando adaptações curriculares; organização de serviços de apoio pedagógico especializado (classe de apoio); flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos; transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais; garantia da acessibilidade física à escola; participação da família nas decisões; formação continuada dos professores (Pulino & Maciel, 2008, p. 82)”.

Diante da nova situação e vivendo em um país cuja diversidade é quase que uma impressão digital, a diferença, mesmo que não aceita é marca inegável da “personalidade” social do país. Buscando compreender melhor o termo inclusão, encontramos entre vários conceitos os seguintes:

Silveira Bueno, minidicionário da língua portuguesa (2000), trata a palavra “inclusão” como: “s. f. Abrangimento; encerramento”; e o verbo “incluir” como: “v. t. Abranger; Compreender; Envolver; Implicar; Somar.” Já o Novo Aurélio (2005), em sua 3ª edição, nos oferece, além do conceito acima, outro relacionado à educação: “4. Educ. Esp. O ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.”

Em Wikipédia<sup>23</sup>, encontramos o seguinte conceito para inclusão social:

“É uma ação que combate a exclusão social geralmente ligada a pessoas de classe social, nível educacional, portadoras de deficiência física, idosas ou minorias raciais entre outras que não têm acesso a várias oportunidades. Inclusão Social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de participarem da distribuição de renda do País, dentro de um sistema que beneficie a todos e não somente uma camada da sociedade.”

Porém, a inclusão está intimamente ligada à integração que, segundo o Novo dicionário Aurélio (2005) é “o ato ou o efeito de integrar”, sendo que integrar é “(do latim *integrare*) V.T.D. 1. Tornar inteiro: completar, inteirar, integralizar; 2. Fazer parte ou ser parte; 6. Juntar-se, tornando-se parte integrante; reunir-se, incorporar-se.”

Embora etimologicamente estes dois vocábulos, integrar e incluir, tenham significados parecidos, na área educacional assumem roupagens diferentes.

Para Amaral (1994, pp. 35-36) “integrar significa oferecer oportunidades iguais de ter acesso ao mundo físico e às relações sociais...”. Este conceito embora bastante genérico, não ilustra o que é a integração educacional. Esta pressupõe “algum tipo de treinamento do deficiente para permitir sua participação no processo educativo comum” (Guimarães, 2003, p. 46). Seria, assim, uma preparação para que o aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE) tivesse as condições de se adequar ao programa da escola. Desta maneira, no ensino integrado, o aprendiz é visto como portador do “problema”, necessitando, então, ser adaptado aos outros alunos. Na educação integrada não se espera que o professor, por exemplo, aprenda Braille para que logre melhorar o processo de aprendizagem do aprendente cego, neste caso, é o aprendiz que se adapta à escola para então poder acompanhar o ensino oferecido por ela. Não cabe à escola, realizar uma adequação para suprir as necessidades educacionais especiais da aprendizagem.

A educação inclusiva tem uma abordagem muito mais sociológica, ou seja, parte do princípio de que todos são iguais, respeitando-se as diferenças, independentemente de possuírem uma deficiência ou não. É encima desta base sociológica que o aluno deixa de ter a obrigação de adaptar-se para que possa ter sucesso, deixando para a escola esta responsabilidade, ou seja, na inclusão, é a Instituição

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o\\_social](http://pt.wikipedia.org/wiki/Inclus%C3%A3o_social)

educacional que tem que se adequar e se tornar aberta para as diferenças, sejam elas quais forem, como relata a então Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação, Cláudia Dutra:

“A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.”<sup>24</sup>

O que diferencia o ensino inclusivo de ensino integrado é o foco que cada um dá ao atendimento que presta ao educando. Enquanto que para o primeiro o sistema educativo é que tem que sofrer as alterações para estar apto e receber todo e qualquer tipo de público, para o segundo a adequação deve acontecer por parte do indivíduo. Isso faz com que nem todos os deficientes consigam ser integrados, já que a escola não busca se transformar para suprir as necessidades educacionais do aluno. Por outro lado, o ensino integrado não deixa de ser um caminho para o ensino inclusivo, tendo em vista que, mesmo não se adequando à realidade do educando, possibilita, pelo menos, o contato social com a diversidade, podendo descaracterizar os guetos formados por portadores de deficiência não incluídos.

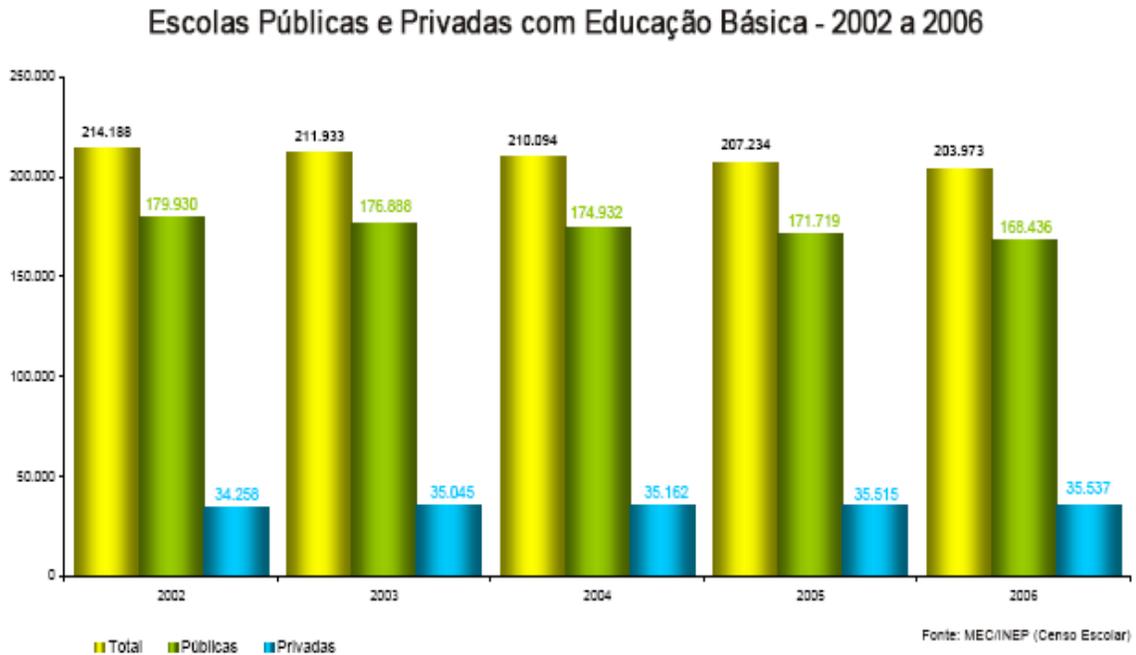
Concordamos com Masini (2004, p. 45) quando afirma:

“A efetiva inclusão requer clareza sobre situações concretas de convívio: clareza sobre a própria ação; sobre a própria concepção a respeito da pessoa com deficiência e de ter em classe um aluno com deficiência; sobre os próprios sentimentos e as crenças nas possibilidades de um estudante com deficiência (...)”

Segundo o Censo Escolar de 2006, a participação do atendimento inclusivo no Brasil passou de 24,7% em 2002 para 46,4% em 2006. As escolas públicas são as que mais recebem ANEE, como podemos averiguar no gráfico a seguir:

---

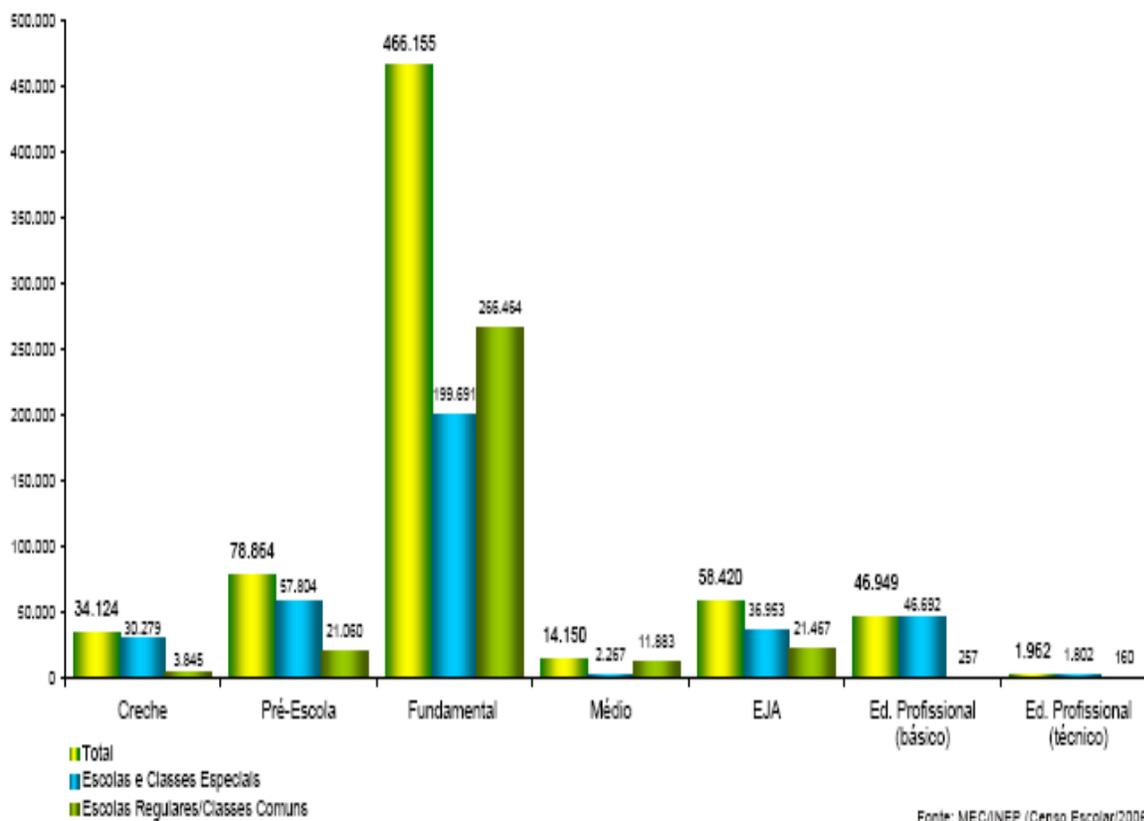
<sup>24</sup> Parte da entrevista dada à Revista *Nova Escola*, edição especial de setembro de 2003, p. 46.



**Gráfico 1**

Segundo o mesmo censo escolar, o atendimento no ensino fundamental é maior do que no ensino médio. Obviamente que este fluxo é natural à medida que os alunos vão terminando um ciclo e entrando no outro, porém, pela diferença de atendimento demonstrada no **gráfico 2**, inferimos que muitos dos ANEE não conseguem prosseguir com seus estudos devido à falta de estrutura não só física, mas também pedagógica que garanta um atendimento adequado às especificidades de cada um como podemos ver no **gráfico 3**.

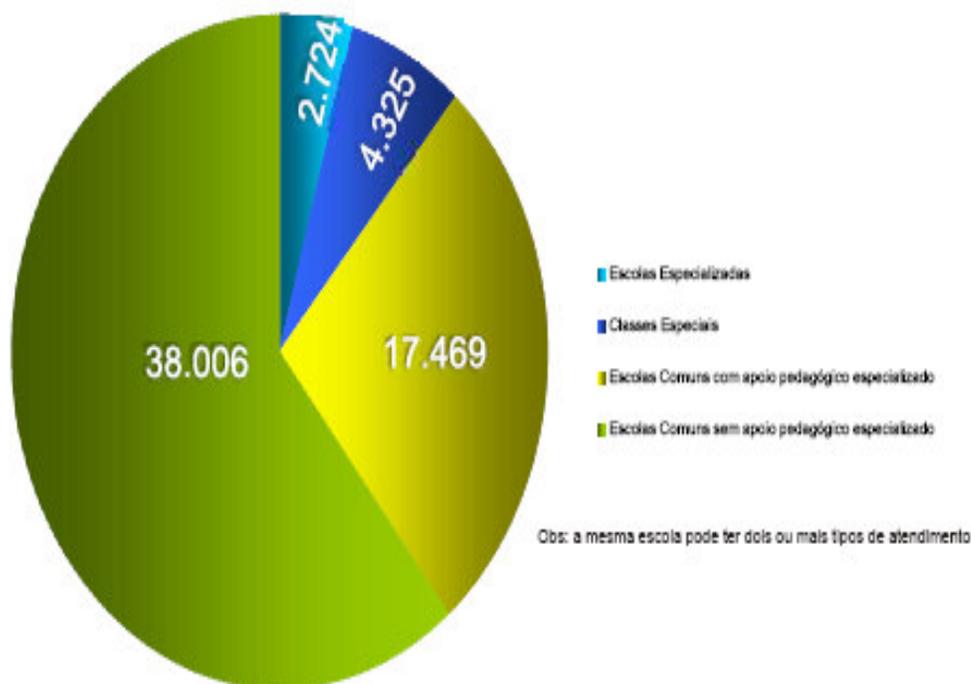
## Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006



### GRÁFICO 2

O **gráfico 3** ilustra a situação do atendimento nas escolas com educação especial no ano de 2006 (SEESP/MEC – Censo escolar 2006). Das 62.524 escolas com educação especial, 2.724 eram escolas especializadas, 4.325 tinham classes especiais, 17.469 eram escolas comuns com atendimento pedagógico especializado e a grande maioria, 38.006, eram escolas comuns sem apoio pedagógico especializado.

### Distribuição de Escolas com Educação Especial por tipo de atendimento em 2006



**GRÁFICO 3**

Nesta seção além de apresentarmos alguns conceitos sobre inclusão e sua devida diferenciação de integração em termos educacionais, mostramos números do MEC sobre o crescimento do atendimento aos ANEE no Brasil. A seguir trazemos um panorama sobre como a inclusão é tratada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

### 2.3. OS PCNs E A INCLUSÃO

Neste tópico abordaremos a inclusão, segundo os PCNs, tendo como base, principalmente, o módulo intitulado “Adaptações Curriculares” (1998), onde poderemos ver conceitos sobre as adaptações pelas quais o currículo tem que passar para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados com o intuito de se “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões

brasileiras” (PCN – adaptações curriculares, 1998) respeitando-se as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país.

Como o Estado vinha desenvolvendo uma política de implantação de escolas inclusivas, após a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) e nacionalmente por meio da nova LDB (1996), o Ministério da Educação produziu o material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” (1998) que compõe o conjunto dos PCNs. Este módulo dos PCNs foi elaborado para (1998, p 15):

“Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.”

Para suprir as necessidades de aprendizagem que essa diversidade apresenta, foi-se preciso a realização de adaptações do currículo de modo a atender às peculiaridades do ANEE.

Segundo os próprios PCNs, (1998, p. 23), as necessidades educacionais especiais não estão associadas à uma deficiência física ou sensorial, mas à dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, as necessidades podem decorrer tanto da uma elevada capacidade de aprender, ou de uma dificuldade.

Esta “desvinculação” da deficiência tenta focalizar não o aluno, mas as repostas educacionais que ele pode dar. Desta maneira se obtêm a idéia de que qualquer estudante pode ser um ANEE, evitando “ênfatisar atributos e/ou condições pessoais que podem interferir no seu aprendizado” (1998, p. 23).

Ainda com base na diversidade e na valorização do fator individual, deixa-se de pensar nas necessidades educacionais específicas dos estudantes e se passa a localizar a escola como a portadora das possíveis respostas que ela pode dar às suas necessidades, considerando o aprendiz, como um todo, passível de necessitar em algum momento, mesmo que momentâneo, de algum procedimento/tratamento diferenciado dentro do mesmo currículo. Mas como essa diversificação é operacionalizada?

Como as necessidades especiais na escola são abrangentes e diversificadas, foi preciso definir prioridades de atendimento especializado. Nesse sentido, se define o ANEE como aquele que:

“... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (PCNs, 1998, p. 24)”.

Devido ao caráter abrangente e genérico desta definição, se priorizou o atendimento aos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); portadores de superdotação.

Outro ponto importante é o que se refere ao currículo. Não se pode analisar a aprendizagem desassociada dele. Neste sentido se espera dessa escola, pronta para receber a todos, uma dinamicidade do currículo que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, este currículo, que tem base nacional comum, deve ser trabalhado via Proposta Político-Pedagógica (PPP)<sup>25</sup> de cada Instituição de Ensino, pontuando as necessidades da comunidade escolar e orientando a operacionalização do currículo, permitindo um ajuste do fazer pedagógico com vistas a suprir tais necessidades.

Essa adequação do currículo se divide em dois grupos:

1. Adaptações não significativas do currículo: buscam evitar o afastamento do aluno da escola regular, ajustando o currículo às características individuais do aprendiz. Têm, portanto, além de outros, um papel preventivo.
2. Adaptações significativas do currículo: buscam a não exclusão do aluno, tendo, porém, que modificar sensivelmente desde os conteúdos até a temporalidade do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de adaptação implica a modificação, a retirada e a inserção de objetivos não previstos para os demais alunos.

---

<sup>25</sup> É na PPP que a comunidade escolar decide quais as matérias e que projetos serão desenvolvidos na parte diversificada do currículo. Tem como principal característica a manutenção do caráter regional e as especificidades culturais/locais da Instituição de Ensino (IE). A elaboração da PPP está garantida na LDB e tem que ser, obrigatoriamente, elaborada por todos os segmentos da IE; alunos, pais, professores, servidores, entre outros.

Ainda, segundo os PCNs, essas adaptações não devem ser compreendidas como um procedimento entre professor e aluno simplesmente. Devem ser realizadas em três níveis (1998, p. 40): a) no âmbito da PPP; b) no currículo desenvolvido na sala de aula e, enfim, c) no nível individual.

- a) As adaptações no âmbito da PPP são de cunho geral, ou seja, há uma adaptação curricular no âmbito escolar e nem sempre resultam em adaptações individualizadas. Focalizam a organização escolar e o serviço de apoio.
- b) As adaptações no currículo desenvolvido na sala de aula são aquelas realizadas pelo professor. Têm relação com os procedimentos didático-pedagógicos e destacam o “como” fazer e não o “que” fazer.
- c) As adaptações individualizadas do currículo são aquelas que definem o nível de competência curricular do aluno, bem como identificam fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem.

Todas essas adaptações por si só, não dão acesso ao currículo, portanto, este acesso também tem que sofrer adaptações.

No caso do aprendente cego, os PCNs (1998, pp. 45-46) sugerem, entre outros:

- o uso do sistema Braille;
- textos escritos com outros elementos (ilustrações táteis) para melhorar a compreensão;
- o posicionamento do aluno na sala de aula de modo que favoreça sua possibilidade de ouvir o professor;
- a disposição do mobiliário que facilite o deslocamento do aluno para obter materiais e informação;
- explicações de todo o material visual apresentado em sala;
- adaptações de materiais escritos de uso comum: relevo, *softwares* educativos, textura modificada;
- máquina Braille, reglete, sorobã, bengala longa, livro falado;

- organização espacial para facilitar a mobilidade: não só na sala de aula, mas também em toda a escola;

- Braille para aprendizes e professores videntes que desejarem conhecer o referido sistema, entre outros.

Todas estas orientações demonstram que a adaptabilidade não parte mais do aluno e sim da escola, é ela quem tem que estar preparada para receber qualquer estudante e para aproveitar, o máximo possível, as possibilidades individuais de cada um.

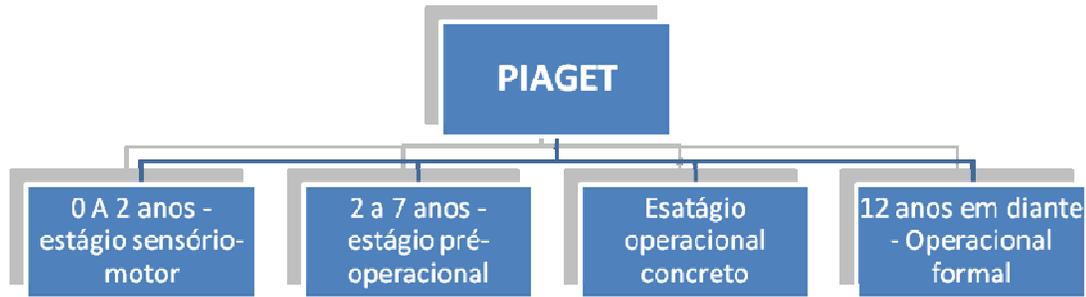
É importante salientar que as adaptações curriculares não foram elaboradas a partir de uma ou de outra matriz curricular, mesmo porque não estamos discutindo uma possível incapacidade cognitiva, mas uma carência sensorial. Por isso mesmo, no capítulo dedicado às línguas estrangeiras não há nenhuma sugestão de implantação de uma metodologia específica para qualquer ANEE.

Em resumo, nesta sessão averiguamos como os PCNs tratam o tema inclusão, as adaptações de currículo e o acesso ao mesmo. No próximo tópico teremos a oportunidade de conhecer melhor quem é o cego, e suas diferentes concepções: clínica, popular/literária e educacional.

#### **2.4. QUEM É O CEGO?**

Esta sessão está dedicada a mostrar as várias concepções que há sobre o cego. Para tanto nos apoiaremos nos trabalhos de Mazzota, 1982; Amiralian, 1997; Masini, 1994; Motta, 2004 e Sá, 2007 e em parâmetros da Organização mundial da saúde – OMS. Além destas teorias, realizaremos uma breve análise comparativa entre o desenvolvimento da criança cega (Masini, 1994) e os períodos propostos por Piaget (1994), Vygostsky (1993) e Wallon (1995).

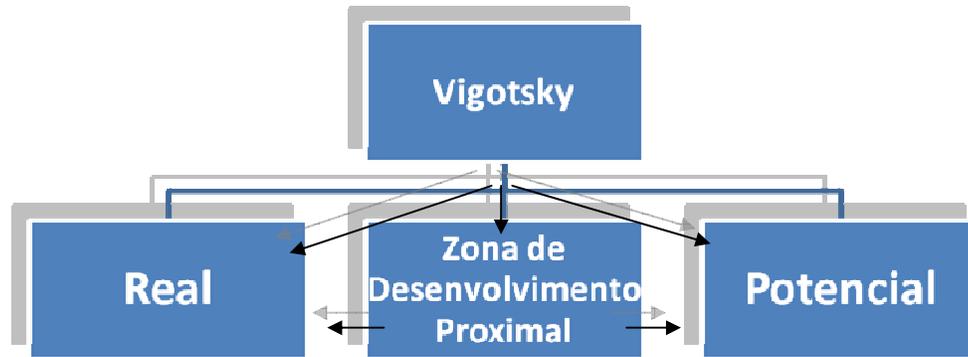
Piaget, (1994) propõe quatro estágios de desenvolvimento. É no estágio que o autor chama de pré-operacional que se começa a estruturar a linguagem. Raposo et. al (2008, p. 56) apresentam o seguinte esquema:



Fonte: Raposo et. al. (2008, p. 56)

O **estágio sensório-motor** se organiza em torno da percepção e da motricidade. A partir dos dois anos de idade, no **estágio pré-operacional**, a criança começa a usar símbolos para se referir ao mundo e sua relação com objetos concretos passa a ser mais significativa, ou seja, se inicia efetivamente o uso da linguagem, onde a presença do objeto, agora, é desnecessária. No **estágio operacional concreto** os elementos perceptuais de estímulo não são mais o centro do pensamento e a linguagem deixa de ser egocêntrica e adquire a capacidade de argumentar e refletir. A partir dos doze anos, no **estágio operacional formal**, o raciocínio passa a não depender de processos empíricos, a criança/adolescente passa a poder raciocinar sobre passado, presente e futuro, além de tornar-se capaz de introspecção.

Para Vygotsky, (Oliveira, 1999, apud, Pulino & Maciel, 2008, pp. 48-55), a psicologia se sustenta em três idéias centrais: “1) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral; 2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o meio exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; 3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.” (*ibidem*). Vygotsky (1993) considera não só o que o indivíduo é capaz de fazer, mas, também, o que ele é capaz de realizar com o auxílio de outros. Neste sentido, há, para este autor, uma zona perene chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta zona representa uma espécie de intersecção entre o nível de desenvolvimento real (representa as experiências já vividas, etapas já conquistadas pelo indivíduo) e o nível de desenvolvimento potencial (representa a capacidade do indivíduo em realizar tarefas com o auxílio de outro indivíduo mais experiente). Raposo et. al. (2008, p. 63) representam assim as fases de desenvolvimento:

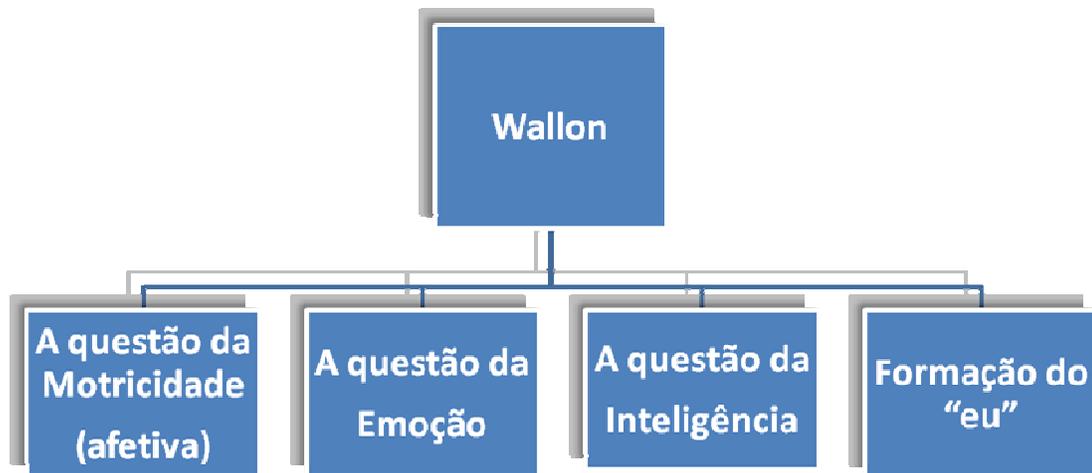


Fonte: Raposo et. al. (2008, p. 63)

Wallon (1995) considera a emoção e, conseqüentemente, a afetividade como a mola propulsora do indivíduo. A emoção é, para Wallon, “a raiz do processo psicogenético, a origem da construção da pessoa e do conhecimento do mundo” (Pulino & Maciel, 2008, p. 62), sendo, então, “a afetividade a fase de desenvolvimento mais primitiva” (Naujorks, 2000, p. 01).

Para Naujorks (2000, p. 02) a *práxis* “mostra como se opera a promoção qualitativa que se processa do fisiológico para o psíquico”. Neste sentido, segundo a autora, o desenvolvimento é regulado por dois princípios fundamentais: 1) **Alternância** – o amadurecimento das funções depende do aprimoramento da sensibilidade introceptiva e da sensibilidade exteroceptiva. A primeira está ligada ao funcionamento da vida vegetativa visceral e da estimulação dos músculos; a segunda (a exteroceptiva) é estimulada por agentes externos (visão, audição, olfato, entre outros). 2) **Integração funcional** – é a mudança de fase que assimila o que já foi adquirido e não exclui o estágio precedente. Ele continua desenvolvendo o que foi adquirido. Assim, em cada estágio a criança passa por crises evolutivas que “são verdadeiras reestruturações do comportamento infantil. A sucessão das etapas apresenta-se de modo descontínuo” (Naujorks, 2000, p. 02). Desta maneira, cada etapa (e passagem de etapas) é mais que uma ampliação, é uma recomposição, onde se constitui um “conjunto indissociável e original” (op. cit.).

De acordo com o que acabamos de ver identificamos quatro grandes temas na teoria walloniana:



Para Wallon (1995) a motricidade é a primeira forma de manifestação do ser humano, tem uma dimensão afetiva e uma prático. Afetiva quando é um reforço da comunicação e prático quando atua sobre o ambiente, ou seja, envolve cognição. Segundo Naujorks (2000, p. 03) “quando a criança vai estruturar sua linguagem estas dimensões também estão presentes”. O movimento tem suas raízes na musculatura, pois são os músculos que formam o movimento, tendo, assim, uma função cinética e uma função tônica<sup>26</sup> (tônus). “Ambas variam de acordo com o estado afetivo (...). O contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva” (*op. cit.*).

Para este autor a emoção é orgânica e social e é através dela que o indivíduo se socializa, ela faz parte da vida orgânica e cognitiva. Já a inteligência se desenvolve através de “saltos” que dependem de elementos neurológicos e culturais e, para que estes saltos aconteçam, a criança passa por níveis de socialização, onde o primeiro nível é caracterizado pelo diálogo tônico e o segundo pela comunicação lingüística. O terceiro nível de socialização começa a partir da escrita, onde ela não precisa mais dos outros para ter acesso a outros elementos da cultura.

O quarto tema de teoria walloniana, a formação do “Eu”, traz uma primeira fase onde o indivíduo está interessado em si mesmo, “é uma fase predominantemente afetiva” (Naujorks, 2000, p. 04). Nesta fase os aspectos cognitivos estão misturados com os aspectos afetivos, um nutre o outro, “à medida que o “Eu” vai se construindo vão sendo introduzidos elementos cognitivos à afetividade.

<sup>26</sup> Responde à sustentação da posição, ou seja, a tonicidade de um movimento (ou gesto) depende da influência que o estado afetivo exerce sobre o referido movimento.

Segundo Masini (1994, p. 41), a maturação relacionada ao desenvolvimento físico do sistema nervoso central é dependente de ações e experiências. Desta maneira, a coordenação visão-preensão na criança vidente ocorre aos quatro meses. Na criança cega, a coordenação audição-preensão ocorre aos seis meses. A autora enfatiza, ainda, que a perda de experiência necessária para o conhecimento das funções de um objeto, suas funções e significados é retardada quando da ausência de estimulação externa. Se considerarmos que o mundo é concebido através de símbolos e que, segundo Piaget (1971, p. 23), “eles são a imagem que serve para traduzir uma experiência particular”, ou seja, é um significante, o indivíduo cego sofre certa influência na formação de seus símbolos, que contrastam com os símbolos criados pelos videntes via visão. Conseqüentemente, estes significantes também não têm o mesmo significado para o cego que para o vidente, haverá sempre uma diferença de conceito, mesmo que tênue.

Com relação à linguagem, Masini (1994, p. 45) afirma apoiada em vários teóricos; Swalow e Pouson (1973), Amanda Hall (1981), Hans (1976); que a perda de visão prejudica a capacidade de organizar e reter representações mentais, afetando o pensamento racional.

Se condensarmos as informações contidas na teoria de Piaget (1994), Vygotsky (1993) y Wallon (1995), perceberemos que a alusão à imagem e a formação de conceitos andam paralelamente. Tanto Piaget (1994) quanto Vygotsky (1993) colocam o símbolo como um mediador na relação entre o homem e o mundo e a experiência como fator privilegiado na formação da personalidade e na aquisição de novos conhecimentos. Wallon (1995), relaciona a forma de contato<sup>27</sup> com o mundo externo (social) como peça chave para o desenvolvimento do indivíduo. Não é de se estranhar que as pesquisas apontadas por Masini (1994, p. 48) assinalem um atraso no desenvolvimento dos deficientes visuais (doravante DVs) devido:

“a) aos aspectos perceptuais ou representacionais caracterizados pelo empobrecimento de imagens, e não dificuldades situadas no aspecto operacional;

b) à utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações (fazendo o D.V. aproximação de problemas conceituais abstratos, através de um nível concreto e funcional; aproximação de tarefas que envolvem representações ou imagens através de níveis conceituais), num esforço de compensar déficits;

c) às condições educacionais (familiares e escolares) – que não supriam as necessidades de desenvolvimento dos D.Vs. e nem forneciam oportunidades

<sup>27</sup> Contato realizado principalmente por meios afetivos desde o primeiro momento de vida.

para maximizar suas possibilidades – e não aos limites provenientes da deficiência visual.”

Independente da nomenclatura adotada por um ou por outro teórico, o certo é que a formação do conceito, bem como as fases de desenvolvimento do cego, são diferentes das fases de desenvolvimento do vidente e esta não pode ser a referência para se mapear ou esquematizar aquela.

Diante do exposto, concordamos com Motta (2004, pp. 58-59) quando analisando estudantes cegos e de baixa visão aprendendo língua estrangeira (inglês), conclui que:

“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”.

E acrescentamos, este sistema de significação, mesmo depois de criado, não será o mesmo do estudante vidente, pelo simples fato de que o canal de recepção da informação do estudante cego não é o mesmo do estudante vidente.

Nesta seção vimos uma panorâmica sobre as teorias de desenvolvimento de Piaget (1994), de Vygotsky (1993) e Wallon (1995) e as relacionamos com a teoria de Masini (1994) que se refere ao desenvolvimento do cego. A seguir poderemos averiguar as diferentes concepções existentes sobre a cegueira.

#### **2.4.1. Concepções/classificações sobre a cegueira.**

Existem várias concepções/classificações sobre a cegueira tais como: concepção clínica, concepção popular/literária e, por fim, a concepção educacional/funcional. Usamos a palavra “concepção” pelo fato de muitos dos conceitos sobre a cegueira partirem de crenças e não de conceitos científicos, como veremos mais adiante.

Segundo o censo do IBGE de 2000, “entre os 16,6 milhões de pessoas com algum grau de deficiência visual, quase 150 mil se declararam cegos”. Porém, o que é um cego? O termo Deficiência Visual é muito amplo e abarca um leque muito grande de deficiências, dentre as quais a cegueira é só uma delas. Por outro lado, a cegueira, bem

como qualquer deficiência, também possui suas diferentes classificações, ou seja, há vários tipos de cegos e, como qualquer outro indivíduo, deve-se verificar suas singularidades.

#### 2.4.1.1. Classificação clínica

Em 1981, em Genebra, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugeriu uma classificação de perda de visão que se tornou uma referência mundial para a classificação da cegueira:

Grau de perda de visão	Acuidade visual <sup>28</sup> (com ambos os olhos e melhor correção possível)	
	Máxima inferior a:	Mínima igual ou superior a
1. Cegueira	3/60 m  1/20 (0,05)  20/400 pés	1/60 m (conta dedos a 1m)  1.50 (0.02)  5/300 pés
2. Cegueira	1/60 (conta dedos a 1m)  1/50 (0,02)  5/3000 pés	Percepção de luz
3. Cegueira	Não percebe luz	

Fonte: Orientação Pedagógica: Deficiência Visual. Brasília: SEEDF, 2006

De acordo com este quadro, tomando como base a fração 3/60, o indivíduo vê a 3m o que normalmente se veria a 60m.

Considera-se, ainda, o campo visual<sup>29</sup> como critério de classificação. Uma pessoa considerada normal possui um alcance de 180 graus de visão periférica, assim,

<sup>28</sup> “Grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais”. (Rocha e Ribeiro-Gonçalves, 1987, *apud* Amiralian, 1997, p. 30). “É a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto (Sá et. al., 2007, p. 17)”.

<sup>29</sup> “O campo visual é amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados (Sá, 2007, p. 17)”.

consideram-se cegos os indivíduos com um campo visual maior de 5 graus e menor de 10 graus ao redor do ponto central de fixação. A cegueira pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (Sá et. al., 2007, p. 15).

Segundo Sá et. al. (2007, p. 15),

“A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.”

Para Amiralian (1997, p. 21):

“as pessoas cegas são portadoras de uma deficiência sensorial – a ausência de visão -, que as limita em suas possibilidades de apreensão do mundo externo, interferindo em seu desenvolvimento e ajustamento às situações comuns da vida”.

Como podemos ver, todas estas definições têm um caráter estático, são genuinamente de cunho orgânico e não refletem o indivíduo de forma completa, ou seja, não leva em consideração o nível econômico-social, a faixa etária, a personalidade, entre outros.

#### 2.4.1.2. Concepção popular e concepção literária

Popularmente não é difícil encontrarmos a concepção de que o cego é uma pessoa sofrida que vive na escuridão ou nas “trevas”. Isso ocorre porque, segundo Amiralian (1997, p. 22):

“... para nós, cegueira se identifica com fechar os olhos, acabarem-se as luzes, e com as inúmeras dificuldades físicas, motoras, cognitivas e emocionais dessas situações, além da **imagem social**<sup>30</sup> da cegueira que adquirimos informalmente durante toda a nossa vida.”

É extremamente desconfortável a situação de ficarmos na escuridão por alguns momentos e é esta sensação que pensamos que vive o cego perenemente. Porém, segundo Sá et. al. (2007, p. 14), “essa perturbação artificial e momentânea nada tem a ver com a privação real e definitiva da visão”. A autora ressalta ainda que essa situação, além

---

<sup>30</sup> O grifo é nosso

de ser complexa é “permanentemente vivenciada” por alunos cegos que entram pela primeira vez na escola e na sala de aula (*ibidem*).

Há que se considerar, ainda, que os conceitos que os videntes têm do mundo não são, necessariamente, os mesmos que possuem os cegos. Considerando que é pela linguagem que verbalizamos nossa percepção do mundo externo e que esta percepção está intimamente ligada à maneira como abstraímos este mundo, ou seja, visualmente, “a falta de visão estimula a criança cega a usar as palavras como substitutas de coisas que não vê” (Amiralian, 1997, p.63). Estas palavras assumem um significado próprio para o cego, que as identifica ou por mera imitação, o que acarreta em uma perda considerável de significação, ou por meio dos outros sentidos; tato, olfato, audição, paladar, cinestesia, entre outros; o que também lhe confere à palavra um conceito distinto do conceito do vidente. Isso acontece porque, segundo Amiralian (1997, p 63), o mundo lhe é explicado ao cego por meio da linguagem de outros que pouco se utilizam do conjunto de experiências sensoriais que a pessoa cega utiliza. Por outro lado, o cego está divorciado das concepções de mundo do seu mediador vidente.

Popularmente sempre vemos o cego como o mendigo de bengala, ou o “extraordinário” cego que consegue distinguir notas de dinheiro, ou, ainda, aquele “ceguinho” que toca acordeom em uma calçada qualquer da cidade para receber uma “esmolinha”. Estamos repletos de imagens mentais sobre os cegos que, geralmente, não passam de idéias metafóricas e/ou simbólicas sobre a cegueira. Para Amiralian (1997, p. 23) estas concepções populares se colocam em pólos contraditórios:

Ou os cegos são vistos/concebidos como seres pobres, indefesos, inúteis e desajustados e não raras as vezes, são vistos como tolos e dignos de piedade; ou são vistos como seres que possuem poderes sobrenaturais (uma espécie de sexto sentido), possuidores de um dom que tudo “vê”, ultrapassando tempo e espaço (místicos); ou, ainda, são vistos como seres extremamente bons, moralmente superiores aos videntes, ou como caricaturas da maldade e imoralidade.

Na literatura podemos averiguar que desde os primórdios os cegos também são colocados de maneira especial. Quem não se lembra do amo de Lázaro no clássico “*Lazarrillo de Tormes*”, um cego astuto, avaro e perverso que o usava como guia. Ou em “*Rei Édipo*” de Shakespeare, no qual Édipo fura seus próprios olhos ao descobrir que

havia matado seu pai e se casado com sua mãe, se punindo, então, com a perda da visão. Em histórias mitológicas os cegos são agraciados com algum dom para compensar a falta de visão como aconteceu com o personagem mítico Tirésias<sup>31</sup>, que, ao perder a visão, foi recompensado pelos deuses com o dom da profecia e presenteado com um bastão (bengala) que o guiava.

Na Bíblia, “a cegueira é sinônimo de escuridão, de pecado. Deus é a luz, a claridade. O pecado é a escuridão, a ausência de Deus” (Motta, 2004, p. 63). Porém, quem escreveu a bíblia seguramente não foi um cego. Desta maneira, o texto bíblico traduz uma imagem negativa da cegueira e da deficiência, imagem esta que reflete o pensamento cultural da época, além de supervalorizar o conceito do vidente com relação ao mundo em detrimento do conceito do cego, que é ignorado.

Contemporaneamente talvez a obra “Ensaio sobre a cegueira” (1995) de José Saramago<sup>32</sup> seja a que mais chame a atenção pelo uso do personagem cego. Neste romance os habitantes de uma cidade são acometidos por uma epidemia onde todos ficam cegos. A cegueira é caracterizada como cegueira branca, pois todos os que a adquirem perdem a visão, passando a enxergar somente uma espécie de pasta leitosa branca. Neste romance, bem como no recente filme<sup>33</sup> realizado a partir da obra de Saramago, a cegueira também é colocada como uma espécie de punição, como ilustra a fala de um dos personagens: “*Deus está nos castigando, é isso o que está acontecendo*”. No filme o foco não é a descoberta nem a cura da doença, mas a percepção do Outro não apenas com o olhar, que está banalizado.

Como podemos perceber na literatura a cegueira está associada à punição, ao estereótipo de bom e mau, de coitado e de sobrenatural, e, ainda, é concebida como uma forma de sofrimento. Percebemos também o “quanto as concepções populares e literárias estão desvinculadas de uma verificação científica” (Amiralian, 1997, p. 29) já que, como podemos comprovar com a classificação clínica, cego não é só aquele que nada enxerga, pois, ainda segundo a autora, “é muito rara a ausência total da percepção visual”

---

<sup>31</sup> “Na mitologia grega, Tirésias foi sucessivamente homem e mulher. Os deuses o condenaram à cegueira, mas, em troca da visão perdida, lhe deram o dom de adivinhar o futuro. Foi ele quem previu o trágico destino de Édipo e para conhecer suas profecias Ulisses viajou até o inferno.” (Folha On Line. Disponível em [www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada](http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada). Acesso em: 08/11/2008).

<sup>32</sup> Premio Nobel de literatura em 1998

<sup>33</sup> Ensaio sobre a cegueira. Filme baseado na obra do escritor português José Saramago com direção do brasileiro Fernando Meirelles. Distribuição: Fox Filmes. Estréia: 12 de setembro de 2008.

(*Ibidem*). A grande maioria dos cegos distingue o claro do escuro, percebe vultos e conta dedos a determinadas distâncias. Além do mais, “o funcionamento otimizado de outros canais de percepção se dá não só pela falta de um canal, mas também pelo treinamento e empenho especiais” (Motta, 2004, p. 56).

Por isso, não há nada de extraordinário em um cego que distingue notas de dinheiro pela cor, já que a crença de que todo cego não vê absolutamente nada, embora bastante difundida popularmente, não é verdadeira. Todas essas concepções populares, literárias e até bíblicas contribuem com a manutenção do círculo vicioso do preconceito.

#### **2.4.1.3. Conceção Educacional.**

A concepção e/ou classificação educacional, surgiu a partir do momento em que se percebeu que a classificação feita tão somente por meio da Acuidade e do Campo Visual (classificação clínica), não se mostrava muito apropriada para fins educacionais, tendo em vista que “a cegueira era vista apenas como uma falha orgânica” (Amiralian, 1997, p. 30), ignorando o que funcionalmente o indivíduo pode realizar.

Outro problema que a concepção educacional busca sanar ou amenizar, é o fato do “modelo médico sempre tratar a deficiência como uma doença, com uma conotação negativa, com o foco voltado sempre para o defeito” (Motta, 2004, p 53). Além disso, a classificação clínica não considera outras características físicas, psicológicas e sociais do indivíduo que influenciam sobremaneira na apreensão do mundo externo. Foi a partir destes questionamentos que a OMS em 2001 apresentou a classificação internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) “que objetiva ser um instrumento de uso mais amplo que permite medir a funcionalidade e a incapacidade humanas (*ibidem*)”

Muitos autores (Mazzota, 1982; Amiralian , 1997, Sá, 2007); convergem para um ponto em comum na classificação educacional: o uso do sistema Braille como principal veículo de comunicação escrita no processo ensino-aprendizagem.

Os PCNs classificam assim os alunos cegos (1998, p. 26):

“cegueira: perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o

enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.”

Para Mazzota (1982, pp. 37/38) Deficientes Visuais:

“Educacionalmente são definidos como aqueles que necessitam do sistema Braille e outros recursos didáticos especiais ou que lêem material impresso em tipos ampliados ou quantidades limitadas de impressão normal em condições especiais. Os que se enquadram na primeira situação são classificados como cegos (...). Esta definição está fundamentalmente baseada na funcionalidade da visão. Difere das definições administrativas e legais que se baseiam em dados da acuidade visual.”

Para Sá et. al. (2007, p.17), a aprendizagem visual não depende só do olho, mas também da capacidade do cérebro em capturar, selecionar, codificar, e organizar as imagens fotografadas pelo olho. Esta singularidade é considerada na avaliação funcional da visão que leva em consideração, além da acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial da visão. Considera, ainda, a interferência de fatores emocionais, as condições ambientais e a própria vida do indivíduo, ou seja, é uma avaliação contextualizada e não estática.

Segundo Amiralian (1997, p. 31) a classificação dos sujeitos como cegos e sua indicação para ensino pelo método Braille, se baseava no diagnóstico oftalmológico, porém, após perceberem que havia crianças que liam o Braille com os olhos, foi-se necessário a reformulação do conceito, que passou a centrar-se em como o indivíduo aprende o mundo externo.

Outra razão para a implementação da classificação educacional, foram as enormes diferenças na eficiência visual entre indivíduos com semelhantes perdas de visão. Assim, ao invés de indicar o Braille para indivíduos “diagnosticados clinicamente como cegos; agora, são considerados cegos aqueles que necessitam do sistema Braille para aprendizagem da leitura e da escrita” (*Ibidem*).

Outro ponto de diferença entre a classificação clínica e a educacional está no conceito que cada uma delas tem acerca do que é cegueira adquirida e cegueira congênita.

Clinicamente a cegueira congênita é a aquela com a qual o sujeito já nasce, enquanto a adquirida, como o próprio nome diz, o sujeito a adquire depois de ter nascido.

Educacionalmente leva-se em consideração a idade de cinco anos de idade para considerar se o sujeito tem cegueira congênita ou adquirida. Tal idade tem suas bases na teoria piagetiana que estabelece um período de operações concretas. Assim, se uma criança adquire a cegueira antes de cumprir os cinco anos de idade, ou seja, antes do seu período operacional, ela estará impedida de usar uma possível memória visual (Amiralian, 1997 p. 33). Este é o parâmetro para considerar a cegueira congênita ou adquirida para fins educacionais.

Ao contrastar, principalmente, a classificação clínica com a educacional, se constata a importância da consideração dos dois enfoques já que um não exclui a validade do outro.

Para que não incorramos no erro de generalizar o indivíduo possuidor de cegueira é necessário compreendê-lo a partir de vários fatores que estruturam a sua personalidade.

A seguir faremos um breve recorrido histórico sobre o ensino de cegos e como estes são atendidos dentro da escola inclusiva.

## **2.5. O CEGO NA ESCOLA INCLUSIVA.**

Neste tópico abordaremos como é feito o atendimento aos aprendizes cegos na escola inclusiva. Dedicaremos, ainda, uma sub-sessão onde discorreremos sobre o sistema braile e os materiais didáticos. Para tanto, nos apoiaremos nas obras de Mota, 2004; Amiralian, 1997, Sá, 2007; Malta, 2006; além de informações obtidas na sala de recursos no próprio ambiente de pesquisa. Usaremos, também, informações adquiridas das entidades que lidam com o cego no Brasil como; Instituto Benjamin Constant, Fundação Dorina Nowil, Organização de cegos espanhóis (ONCE) e em documentos oficiais.

Segundo Motta (2004, p. 69) a primeira escola para cegos foi fundada no século XVII, em Paris, por Valentin Haüy. Ele utilizava papéis mais espessos que os comuns e escrevia em relevo para alfabetizar as crianças por meio do tato. Um de seus alunos, Louis Braille, criaria anos mais tarde o método que revolucionaria a escrita e a leitura para cegos: o sistema Braille. Mais adiante voltaremos a falar sobre este tema.

No Brasil a primeira escola para cegos foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, no Rio de Janeiro, atual Instituto Benjamin Constant (nome recebido em 1891 em homenagem ao seu terceiro diretor). Em 1945 foi criado seu curso ginasial que no ano seguinte foi equiparado ao do Colégio D. Pedro II, o que possibilitou o ingresso de cegos nas escolas secundárias e universidades.

É importante salientar que naquela época (fim do século XIX e início do século XX) e durante muito tempo, as instituições assumiam uma imagem pejorativa de depósito de inválidos, criavam guetos de deficientes e segregavam. Por outro lado, vale ressaltar que elas buscavam oferecer às pessoas com deficiência uma qualidade de vida um pouco melhor da que tinham, pois, ao menos elas deixavam seus confinamentos nos lares para ter, mesmo que em guetos, “contato social”.

Segundo Amiralian (1997), Masini (1994) e Sá et. al. (2007), mais de 80% dos estímulos no ambiente é detectado e integrado de forma instantânea e imediata pelo sistema visual. Assim, os alunos cegos já entram na escola em desvantagem, por ser ela um ambiente que é, naturalmente, concebido e impregnado de padrões de referência visuais. Porém, como qualquer outro aluno, o cego também necessita de um espaço estimulador que além de comportar sua presença física, também lhe ofereça condições favoráveis de exploração de seu referencial perceptivo singular, neste sentido, “... a educação deve buscar suas fontes de apoio nos recursos da pessoa, por mais escassos que eles sejam.” (Mazzota, 1982, p. 15).

A formação e o estabelecimento de uma escola inclusiva vão muito além da construção adequada de seu espaço físico. Ela depende, muito mais, do hábito a ser formado no que tange ao lidar, ao conviver e ao fazer parte de uma realidade onde a diversidade é natural. Tampouco a efetivação desta escola depende só do professor, que como bem ilustra o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2005); “no professor fica a sensação de “fardo” a ser carregado solitariamente”. Uma escola inclusiva requer, além de espaço físico adequado para receber a diversidade, “a preparação adequada de todo o pessoal da educação” (Declaração de Salamanca, 1994), além de todas as adaptações já citadas neste trabalho: adaptações no âmbito da PPP, adaptações no currículo e adaptações individuais de currículo.

Motta (2004, p.66) dá a seguinte definição para escola inclusiva:

“A escola inclusiva, ou a escola para todos, pode ser definida como aquela que educa a 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.”

Atualmente não há na capital do país, uma escola eminentemente inclusiva para o cego. Há sim, escolas especializadas como o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). Isso acarreta uma situação de falsa inclusão, já que, sempre que o professor não consegue resolver o problema do aluno, este é enviado para atendimento especializado ou na sala de recursos ou em outro ambiente preparado para a deficiência em questão, individualizando o problema.

Os sistemas de ensino contam também com o Centro de Apoio Pedagógico (CAP). É uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática ao sistema de ensino. Foi institucionalizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de sua Secretaria de Educação Especial, em conjunto com a União Brasileira de Cegos (UBC), Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), Instituto Benjamin Constat (IBC) e Fundação Dorina Nowil para cegos. Os CAPs têm o objetivo de institucionalizar em nível de governo o atendimento ao aprendiz cego e de visão subnormal, garantindo-lhes acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional e promovendo a capacitação profissional.

## **2.6 – Considerações sobre o sistema Braille/materiais didáticos.**

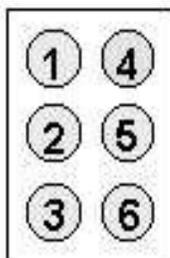
O Braille é um sistema de escrita e leitura que utiliza o tato como ferramenta. Até o ano de 1823, as pessoas cegas estavam condenadas a viver sem a informação escrita. O Braille veio possibilitar o acesso à informação escrita aos cegos. A Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE)<sup>34</sup>, define assim o método:

“El braille, por tanto, es un medio táctil, a través de la yema de los dedos, de lectura y escritura, consistente en unos puntos en relieve organizados de forma parecida a los del dominó.”

Segundo a ONCE, o sucesso deste sistema está na sua simplicidade e maneabilidade. Os seis pontos estão dispostos em celas:

---

<sup>34</sup> Disponível em: [www.once.es](http://www.once.es).



Cada ponto está enumerado para que haja uma relação entre o símbolo braile e seu correspondente em tinta<sup>35</sup>

Tomamos como exemplo a letra “G”. Em braile é representada pelos pontos 1, 2, 4, 5. Para fazer o número “7” será necessário o uso de duas celas, a primeira com os pontos 3, 4, 5, 6; que representa o símbolo de numeral. E a segunda com os mesmos pontos referentes à letra “G”; 1, 2, 4, 5. O símbolo da primeira célula tem a função de distinguir o “G” do “7”.

Para escrever o cego utiliza reglete (figura 1)<sup>36</sup> e punção<sup>37</sup>(figura 2) ou a máquina de escrita Braille (figura 3)<sup>38</sup>:



Figura 1



figura 2



figura 3

Na reglete, ao contrário da escrita em tinta, o processo de escrita se dá de direita para a esquerda. Com a punção, vai-se, através dos seis furos de cada cela, construindo os símbolos braile que, por sua vez, representam ou letras, ou números, ou outros signos. Para realizar a leitura, então se vira a folha ao contrário, onde, no seu verso, estará a texto em relevo a ser lido, desta vez, de esquerda para direita.



<sup>35</sup> Nome dado à escrita que não é braile, ou seja, a escrita dos videntes.

<sup>36</sup> Instrumento em forma de régua no qual estão marcadas as celas.

<sup>37</sup> Instrumento usado para produzir os símbolos braile.

<sup>38</sup> Nesta “máquina de escrever” o cego pode escrever mais rápido que o vidente, podendo chegar a mais de 120 toques por minuto..

Estas poucas considerações sobre o sistemas braile são importantes quando da avaliação do material didático usado e/ou adaptações que estes podem sofrer ao passarem da tinta para o braile. Neste caso, o professor que desconhece o sistema, não se dará conta de que a representação em braile nem sempre reflete o que realmente propõe o exercício, assim alguns significados e, às vezes, mesmo os objetivos são perdidos.

Regina Fátima Caldeira de Oliveira y Jonir Bechara Cerqueira (2006) em seu artigo *“Por que os livros em Braille são necessários?”*, discutem sobre a importância dos textos em Braille.

“(…) A verdadeira educação das crianças cegas só acontece quando elas podem dispor de livros em Braille (...) que lhes forneçam as mesmas informações oferecidas aos alunos videntes, além de lhes propiciar a oportunidade de fixar a ortografia da Língua Portuguesa e de **outros idiomas**<sup>39</sup>.” (OLIVEIRA e CERQUEIRA, pp. 37/38, In: Revista Instituto Benjamin Constant, 2006)

O material didático é de suma importância para a educação de deficientes visuais. A carência e a falta de material adequado podem levar a uma aprendizagem irreal, ou seja, à mera verbalização quase sempre alheia à realidade. Conseqüentemente a formação de conceitos, que por sua vez depende do significado que dá o vidente para as coisas e do contato do cego com elas através de outros sentidos, estará comprometida.

Além de tudo isso, o material didático é uma ferramenta importante de motivação ou desmotivação. Se ele é adequado e instiga o aluno a buscar o conhecimento dentro e, principalmente, fora da sala de aula, funcionará como uma espécie de apoio para a manutenção do contato com a LE estudada. Se ele é inadequado, cheio de erros, de incongruências conceituais para o cego, estará fadado a ir para dentro de uma gaveta e não sair mais de lá, desmotivando o aprendente e podendo levá-lo, inclusive, ao abandono.

Outro problema encontrado, segundo Malta (2006, p. 28), está no cunho extremamente visual adotado pelas editoras nos manuais de ensino de LE. Muitas imagens e mesmo gráficos se tornam impossíveis de serem passados ao Braille. Então, para atenuar este inconveniente, se recorre à tradução literal. Por exemplo, se no livro aparecem várias figuras/imagens para que os alunos relacionem a figura com o nome, no

---

<sup>39</sup> O grifo é nosso.

livro do cego aparece a palavra do objeto/imagem na língua materna. O cego simplesmente a traduz:

<b>Palavras representadas por imagens no livro dos alunos videntes não traduzidas no livro em Braille</b>	<b>Tradução do aprendiz cego</b>
<b>SAIA</b>	<i>falda</i>
<b>CALÇA</b>	<i>pantalón</i>
<b>CUECA</b>	<i>calzoncillo</i>
<b>MEIAS</b>	<i>calcetines</i>

Este procedimento é atrativo para o aprendiz cego? A tradução está sendo utilizada como uma estratégia de aprendizagem ou é aleatória?

Para Malta (2006, p. 30) “seria más interessante que, ao invés de se optar pela tradução pura e simples, descontextualizada, se colocasse a definição do objeto: ‘*Falda. f. Prenda de vestir o parte del vestido de mujer que cae desde la cintura.*’<sup>40</sup>”. Claro está que, além da definição em si, o professor deverá se valer de estratégias táteis, como por exemplo, possibilitar que o aluno cego toque uma peça de roupa e possa, por ele mesmo, criar sua definição para o objeto em questão. Desta maneira, o aluno estaria sendo exposto a mais insumo e de melhor qualidade. Reduzir a apresentação de vocabulário à mera tradução é “subestimar a inteligência do aluno que embora cego, possui capacidade cognitiva” (Malta, 2006, p. 30).

A finalidade do material didático é primordialmente o de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, entretanto sua eficácia depende de uma série de fatores como: 1) a capacidade do aprendente em usar os materiais - de nada valerá um material bem preparado na concepção do professor se o aprendiz não está apto para utilizá-lo; 2) a experiência do educando – o professor antes de usar um material deve procurar analisá-lo e entendê-lo, daí a importância de se conhecer a escrita braile; 3) o momento oportuno – nem sempre um material que funciona com uma atividade funcionará com outra; 4) uso limitado – o material deve cumprir sua função em determinada atividade e não tornar-se algo corrente. O uso indiscriminado e constante dos mesmos materiais leva à

<sup>40</sup> *Diccionario de la Real Academia Española, 22ª edición, 2001.*

desmotivação; 5) seleção – muitos materiais usados pelos videntes podem ser usados pelos cegos.

Nos materiais confeccionados é importante manter as características comunicacionais do modelo original, ou seja, do livro em tinta, porém, adequando-as ao cego, pois um material mal elaborado pode levar, inclusive, a equívocos sobre o que ele representa. Deve-se, ainda, oportunizar o contato com materiais de diferentes tamanhos e texturas que facilitem a aquisição de novos conhecimentos e a formação de conceitos a partir de outras percepções sensoriais que não a visão.

Na sessão seguinte falaremos acerca das teorias sobre o processo de aprendizagem/aquisição de LE.

## **2.7 - Sobre o processo de aprendizagem e aquisição de LE.**

*“O olho é considerado como um órgão social que liga o indivíduo ao ambiente (Motta, 2004, p 57)”.*

Atualmente muitos teóricos têm surgido com importantes questionamentos sobre o processo de aprendizagem e aquisição de LE. Dentre eles podemos citar Krashen (1982); Ellis (1997); Oxford (1990); Brow (1994); Ellis (1997); Reid (1995), todos tendo o inglês como língua principal. Em língua espanhola temos: Villanueva M. L. & Navarro I. (1997); Sánchez Lobato (2004); López (2004), entre outros. No Brasil, onde a LA vem crescendo e realizando pesquisas importantes, destacamos Almeida Filho (2005).

Obviamente, tanto fora quanto dentro de Brasil, encontramos muitos outros teóricos que discutiram e discutem o processo de ensino-aprendizagem de LE. Porém, alguns dos autores acima citados não só contribuíram com o estabelecimento de uma taxonomia própria, como também são responsáveis, através de suas pesquisas, pelo fomento de várias outras investigações no âmbito da LA, sejam elas para convergir, sejam para refutar com o exposto por eles.

Esta sessão tem como escopo introduzir o assunto referente ao ensino-aprendizagem de LE. Para tanto, elegemos Krashen (1982) para dar base a esta panorâmica sobre o referido processo para então, nas sessões seguintes, discorrermos sobre o nosso tema central: estratégias e estilos de aprendizagem de LE do aprendente cego.

### 2.7.1 - Aprendizagem X aquisição.

Krashen (1982)<sup>41</sup> em sua obra clássica “*Principles and Practice in Second Language Acquisition*” discute os princípios e traça cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua (L2).

Na primeira hipótese ela trata de diferenciar aprendizagem de aquisição. Os adultos, segundo Krashen, possuem as duas formas distintas e independentes de desenvolver competência lingüística em outra língua. Para o autor aquisição é um processo subconsciente, já que os aprendizes não se dão conta de que estão adquirindo linguagem e só perceberão o fato quando estiverem usando a língua na comunicação, pois não há, neste processo, uma percepção consciente das regras da língua que estamos adquirindo. Aprendizagem é justamente o contrário, é desenvolver competências em uma L2 por meio do conhecimento consciente desta L2, ou seja, saber as regras, saber usá-las e explicá-las.

A segunda hipótese trata de que todos os indivíduos têm uma ordem natural de aquisição das estruturas gramaticais de uma dada língua, assim, algumas pessoas internalizam certas estruturas mais cedo do que outras. Neste caso o inglês é a língua mais estudada.

A terceira é a hipótese do monitor. Ela parte do princípio de que a aprendizagem serve como um monitor que fiscaliza se o que foi adquirido merece alterações, ou seja, primeiramente produzimos (*output*) e só depois a aprendizagem aparece para realizar algumas mudanças no que foi produzido, seja verbalmente ou por escrito. Assim, enquanto a aquisição é a responsável pela fluência do indivíduo a aprendizagem edita a produção, ou seja, esta última é “consciente e tem um papel bastante limitado no desempenho “na L2 (Krashen, 1982, *passim*).

A quarta hipótese é a hipótese do insumo. Partindo do princípio de que a aquisição é central e a aprendizagem periférica, o docente deveria trabalhar no sentido de propiciar a primeira, sempre expondo o aprendiz a amostras de língua compreensíveis

---

<sup>41</sup> Capítulo 2 do livro “*Principles and Practice in Second Language Acquisition?*” de Stephen D. Krashen. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/almeidafilho/traducao>.

somado a novas informações (I+1), ou seja, o aprendiz estará apto a passar de estágio quando a informação (I+1) para ele seja compreensível.

Esta compreensão se dará porque, apesar do aprendente não dominar a forma, ele a compreende. Tal compreensão se dá porque todos usamos mecanismos extralingüísticos para nos comunicarmos, mecanismos estes adquiridos com experiências naturais de vida.

A quinta hipótese é a do filtro afetivo e “estabelece como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição de segunda língua” (Krashen, 1982, *passim*). Neste sentido, se descobriu que a motivação, a autoconfiança e a ansiedade interferem no processo de aquisição de L2. Aprendentes motivados, autoconfiantes e com ansiedade controlada, tendem a adquirir mais.

### **2.7.2 - Abordagem e competências do docente.**

Por outro lado, embora o professor não possa aprender/adquirir no lugar do aprendiz, ele pode e deve criar as condições favoráveis para que este aprendizado/aquisição aconteça. Estas condições estão intimamente ligadas à capacidade que o professor tem de criá-las por meio de suas competências.

Para Sant’ana (2005, p. 36);

“o conceito de competência guarda em si um complexo e intrincado conjunto de componentes e recursos (cognitivos e afetivos) com a possibilidade, entre outras, de tentar tornar a prática do profissional melhor. Não se trata de uma política de resultados, nem de um ‘fazer bem’, mas de se melhorar uma atividade socialmente compartilhada.”

Moura (2005, p. 73) fala, ainda, sobre a possibilidade de mudança do conceito de competência e acopla a ele a capacidade de resiliência;

“Uma vez que os contextos podem sofrer alterações, influenciados por fatores históricos, políticos, regionais, culturais, etc, compreendemos o termo competência como um sistema dinâmico, complexo e histórico que tem como atitude essencial, a capacidade de resiliência.”

Almeida Filho (2005, p. 22) afirma que o professor de Línguas tem que alcançar minimamente cinco competências:

a) a **competência implícita** – são as experiências espontâneas de ensinar. Para Sant’ana (2005; p. 44) esta competência “talvez seja a mais básica de todas, no sentido de que todo professor age apoiado por sua competência implícita”. Para Bandeira (2003, p. 53), esta teoria informal dos professores se manifesta por meio de quatro categorias, denominadas “categorias de informalidade” (op. cit) a saber: **crenças, memórias, intuições e atitudes**. A **intuição** associa aspectos cognitivos e afetivos, prescinde de comprovação empírica e não é discutível racionalmente, já que não estabelece qualquer relação causal. A intuição é, então, um conhecimento informal ao qual recorremos para responder a necessidades imediatas (Bandeira, 2003, p. 56). Para Almeida Filho (apud Bandeira, 2003, p. 59) “as **memórias** são a matéria-prima mais básica para a competência implícita; pois está muito ligada à ação. As **crenças**, ou seja, os conceitos informais sem validade científica, é uma categoria relativamente estável. Neste caso, segundo Bandeira (2003, p. 61) “o empenho ou convicção parece ser a força que move a crença”. Já a **atitude** “é uma postura geral frente ao conhecimento” (Almeida Filho apud Bandeira, 2003, p. 61). Ela não é um conhecimento em si, é uma maneira de colocar-se diante de alguma situação ou problema, é uma conduta.

b) **competência teórica** – vem de uma racionalização externa (de uma teoria, explicada, explicitada). Esta competência é importante porque cria linguagem, conceitos.

Segundo Sant’ana (op. cit.);

“A competência teórica é formada pelo conhecimento teórico formal, isto é, a teoria produzida na academia, mais as teorias informais do professor (...) ele (o professor)<sup>42</sup> poderá criar novas teorias baseado no estado da arte e nas suas teorias informais, refletindo sobre as situações problemáticas encontradas ao longo de sua experiência profissional.”

c) **competência aplicada ou sintética** – junta a explicação teórica à capacidade de saber explicar e vice-versa; ela é complexa, como afirma Sant’ana (2005, p. 47);

“(...) abriga todo o conjunto de elementos para dar conta do como (procedimentos), do porquê (as explicações teóricas formais e informais) e dos resultados (aquisição da língua e conseqüências simbólico-político-sociais).”

Para este autor (op. cit.), a competência aplicada tem caráter sintético e aberto. Sintético, porque necessita das outras competências do professor para se

---

<sup>42</sup> Palavra acrescentada por nós para facilitar o elo entre as duas orações.

estabelecer; e aberto porque é eminentemente dinâmica e está em constante desenvolvimento. Desta maneira, Sant’ana (2005, p. 48) define, assim, Competência Aplicada;

“Podemos entender competência aplicada como um complexo sintéticocombinatório na medida em que traz em si traços das outras competências que o professor desenvolve para mobilizar recursos para estabelecer uma práxis com reflexão, tanto em sala de aula, assim como antes e depois da sala de aula, a caminho da superação de situações problemáticas.”

Compartilhamos com esta definição, pois nela está inserida uma série de ideologias que vão além do pensamento taylorista e abarca as dimensões individual, social, afetiva, “profissional”, implícita e explícita do fazer pedagógico do professor de línguas. O uso da palavra sintética, a nosso ver, também é mais adequado, pois condensa as características desta competência.

d) a **competência profissional** – é a que dá a noção de ensinar como profissão, como ofício regulamentado. Ela nos torna um profissional reflexivo, avalia processos, delimita metas e avaliações. É esta competência que articula os conhecimentos que fundamentam nossa profissão e “dá a organização do conhecimento mínimo necessário para o exercício da profissão” (Targino, 2007, p. 54). A competência profissional possibilita ao professor o acesso às teorias científicas e à sua aplicação, ou seja, ela transpõe uma “instância profissional mais intuitiva” para outra mais reflexiva e consciente (Targino, 2007, p. 54). Esta competência abrange e dinamiza as outras.

e) **competência lingüístico-comunicativa** – referente ao domínio da língua. Moura (2005, p.73) sugere uma ampliação deste conceito para competência comunicacional, no qual se considera, além dos componentes citados acima, o momento histórico no qual estamos inseridos. Moura (op. cit.) considera, entre outros,

“a capacidade de mobilizar e articular a competência lingüístico-comunicativa concomitantemente à transmissão de valores culturais, sentimentos, empatia e conhecimentos em congruência com contextos sociais, políticos, e culturais múltiplos no qual ocorre a comunicação humana através de atos interacionais tanto dialético quanto dialógico. Propiciando assim, interações interpessoais e capacitando o sujeito a produzir e a compreender insumo de linguagem humana, a fim de superar situações problemáticas de comunicação e efetivar a comunicação.”

Tal colocação amplia o conceito lingüístico-comunicativo e lhe confere um caráter dinâmico que leva em consideração o momento histórico, as interações

conversacionais, os contextos sociais, políticos e culturais múltiplos onde realmente ocorre a comunicação.

É necessário, ainda, que o docente tenha consciência de qual abordagem<sup>43</sup> está desenvolvendo e qual deseja.

Claro está que não queremos aqui discutir estas teorias, por isso não nos aprofundaremos nelas, porém, com esta pequena amostra sobre as cinco hipóteses de Krashen (op.cit) somado à teoria de Almeida Filho (op. cit.) e aos aportes de Sant'ana (2005), de Moura (2005), de Targino (2007) e de Bandeira (2003), podemos afirmar que ao aprendente cego não é dado as condições para adquirir uma LE no contexto de inclusão. Em primeiro lugar, porque cada indivíduo tem um tempo e uma maneira própria de aprender (como veremos na seção seguinte). Em segundo lugar, porque a abordagem do professor ainda está fundamentada em uma abordagem estruturalista e, conseqüentemente a do aprendiz também. Em terceiro lugar, porque não há uma consciência da parte do docente (competência sintética) dos recursos do aprendiz e do que lhe pode ser “exigido”. Em quarto lugar porque o insumo não é calibrado de acordo com as necessidades do cego. Em quinto porque, não raras as vezes, a hipótese do filtro afetivo é ignorada ou simplesmente confundida com sentimentalismo.

Reiteramos, ainda, que não se trata de oferecer/criar um método específico do DV e sim, de se ater às especificidades de cada indivíduo e utilizar as teorias de aprendizagem/aquisição de LE/L2 para facilitar, se possível, o processo de aquisição deste tipo de público.

Nesta sessão vimos alguns conceitos básicos no campo da LA para o estudo do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Tratamos de diferenciar os conceitos de aprendizagem e aquisição, nos familiarizamos com as hipóteses de Krashen (op, cit) e com as abordagens e competências de Almeida Filho (op. cit.). A seguir apresentaremos as teorias referentes às estratégias e aos estilos de aprendizagem com vistas a embasar nossa análise de dados com relação à cultura de aprender E/LE do cego.

---

<sup>43</sup> Entende-se por abordagem como uma filosofia apoiada por uma teoria. Atualmente existem duas grandes abordagens de ensino de línguas: a abordagem estrutural (primeiro se ensina a estrutura e depois o sentido; e a abordagem comunicativa (dá ênfase ao significado e não à forma).

## 2.8 - ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM DOS CEGOS.

Nesta seção apresentaremos as teorias referentes às estratégias e estilos de aprendizagem. Para o qual nos fundamentamos nos trabalhos de Oxford, 1990; Brow, 1990, Ellis, 1995; Villanueva & Navarro, 1997; López, 2004; Reid, 1995 e Otal, 1997. Para que não haja confusão de conceitos dividiremos a sessão em duas sub-sessões, uma dedicada às estratégias e outra aos estilos de aprendizagem.

Antes de entrar especificamente nas estratégias e estilos de aprendizagem dos cegos, devemos expor a visão científica de alguns teóricos sobre como se desenvolvem estes dois fenômenos dentro do processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

### 2.8.1. Estratégias de Aprendizagem

Como muitos outros termos, a educação também re-significou o termo Estratégia, distanciando-o de seu significado inicial ligado ao bélico e, ao vocábulo acoplou outro; aprendizagem. No âmbito da Linguística Aplicada (LA) por sua vez, o termo também foi reinventado, adequando-se assim, à realidade específica do aprender-ensinar línguas. No “*Diccionario de Lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas*” (1997) versão espanhola do *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* de Jack C. Richards, John Platt e Heidi Platt encontramos a seguinte definição para estratégia:

“procedimientos que se usan al hablar, pensar, etc., que sirven para alcanzar un objetivo. En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas son los procesos conscientes o inconscientes que utilizan los aprendices para aprender y utilizar una lengua.”

Para “estratégia de aprendizagem” o referido dicionário nos dá as seguintes definições:

“1 (en el aprendizaje de lenguas) una manera en que el aprendiz intenta averiguar los significados y los usos de las palabras, reglas gramaticales, y otros aspectos de una lengua...  
2. (en el aprendizaje, estudio, lectura, etc., de una segunda lengua) el comportamiento intencional y las reflexiones con que los aprendices se ayudan a comprender, aprender o recordar información nueva. Entre esta clase de estrategias se encuentra el concentrarse en ciertos aspectos de la información nueva, analizar y organizar la información durante el aprendizaje para aumentar la comprensión, y evaluar el aprendizaje, cuando se ha acabado para ver si se necesita emprender alguna nueva acción.”

López (2004, p. 412) define estratégias como:

“operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.”

Para esta autora, os conceitos de ensino e de objetivos são subordinados ao de aprendizagem e de processo, portanto, o saber como se desenvolve o processo de aprendizagem coloca em evidência o aprender a aprender, já que, por mais que o professor seja bom, ele jamais poderá aprender pelo seu aluno. Daí a importância de se desvendar estes mecanismos (estratégias) de aprendizagem para um melhor uso delas, como o aprendiz aprende e como poderia aprender melhor.

Villanueva (1997, p. 51) caracteriza as estratégias como tipos de operações onde dois ou mais atos que se relacionam entre si com vistas a uma finalidade comum. As estratégias constituem, assim, planos, potencialmente conscientes, para resolver aquilo que um indivíduo reconhece como problema (ibidem).

Já Brown (1994, p. 192) conceitua assim estratégias:

*“are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, or planned designs for controlling and manipulating certain information.”<sup>44</sup>*

Outros teóricos também já se debruçaram sobre o tema e deram suas contribuições:

Ellis (1997, pp. 76-77) define estratégias de aprendizagem como “abordagens ou técnicas particulares que os aprendentes empregam para tentar aprender uma L2.” Podem ser comportamentais (repetir a palavra nova para lembrá-la depois, por exemplo) ou mentais (usar o contexto situacional para guardar a nova palavra, por exemplo). Este autor identifica resumidamente três diferentes tipos de estratégias de aprendizagem:

1. Estratégias cognitivas – são aquelas que envolvem a análise, síntese ou transformação de materiais pedagógicos. Envolvem a LE em si.

---

<sup>44</sup> “São métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para atingir um determinado fim, são mapas ou “**esquemas**” para controlar e manipular algumas informações.” (o grifo é nosso).

2. Estratégias metacognitivas – são aquelas que envolvem o planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

3. Estratégias sócio-afetivas – relacionadas às maneiras ou caminhos que o aprendiz escolhe para interagir com outros falantes.

López (2004) em seu trabalho intitulado “*Las estrategias de aprendizaje*” publicado no “*Vademécun para la formación de profesores*” (Lobato, & Gargallo, 2004), realiza um apanhado sobre a fala de vários teóricos acerca do tema. É esta panorâmica de teorias sobre estratégias de aprendizagem organizada por López (2004) que passamos a apresentar com vistas a ilustrar como o tema vem sendo abordado.

Rubin (1989) classifica as estratégias dentro do tratamento da informação, ou seja, tem esta última como ponto de partida. Desta maneira, segundo López (2004, p. 424), a autora classifica as estratégias em:

a. Obtenção da informação –

→ Estratégias de clarificação e verificação.

→ Estratégias indutivas.

→ Estratégias dedutivas.

→ Estratégias de captação de informação.

b. Processo de armazenamento da informação.

→ Estratégias de memorização.

c. Processo de uso; recuperação e utilização.

→ Estratégias de prática.

→ Estratégias de auto-regulação.

d. Estratégias sociais.

O'malley e Chamot (1990) classificam as estratégias de acordo com o tipo de operação ativado em cada caso. Assim, os autores categorizam as estratégias em: a) metacognitivas; b) cognitivas e c) sócio-afetivas.

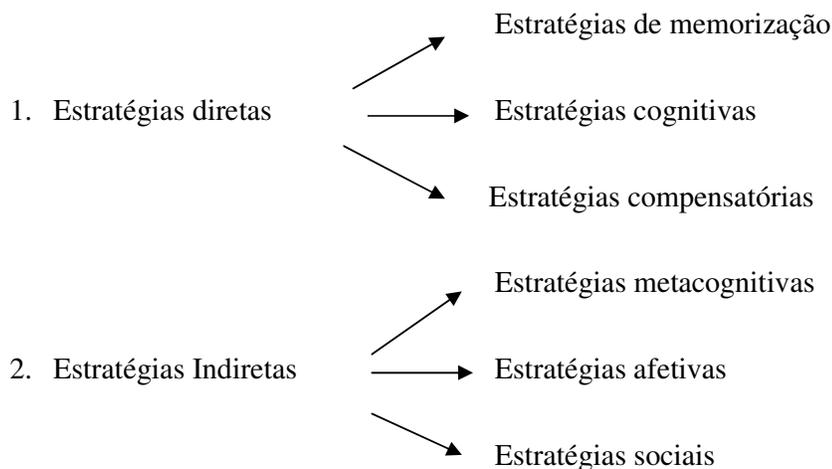
Nesse sentido as estratégias cognitivas operam diretamente sobre a informação recebida. As metacognitivas, como também propõe Ellis (1997), são aquelas que envolvem uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. Já as sócio-afetivas, estão intimamente ligadas à interação, à cooperação e ao controle da dimensão afetiva.

Apesar de ser um assunto com vasta bibliografia, optamos por nos apoiar, principalmente, na obra de Rebeca Oxford (1990), por considerá-la a mais detalhada.

Segundo Oxford (1990, p. 8), estratégias são:

“operações acionadas para auxiliar no processo de aprendizagem, aquisição, armazenamento, recuperação e uso da informação (...) são ações específicas realizadas pelo aprendente para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autônomo, mais eficaz e mais adaptável às novas situações”.

Oxford (1990, p. 16) divide a estratégias de aprendizagem em dois grupos: 1. Estratégias diretas, quando se pode manipular diretamente a língua ativando processos mentais (López. 2004, p. 423) e 2. Estratégias indiretas, ou seja, as que enquadram e sustentam a aprendizagem (*ibidem*). Estes dois grupos sofrem, ainda, uma subdivisão como podemos ver a seguir:



Como podemos observar, Oxford (1990) propõe uma nomenclatura mais abrangente e mais detalhada. Partindo desta divisão, a autora propõe tipos detalhados de

estratégias que podem contribuir com o processo de aprendizagem de LE. De uma forma ou de outra, os outros teóricos citados também sugerem tais estratégias, porém não de forma tão detalhada. Assim temos:

<b>ESTRATÉGIAS DIRETAS</b>	
<b>De memorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Criar associações mentais (agrupar, contextualizar, relacionar...).</li> <li>b. Associar imagens e sons (mapas semânticos, desenhos, palavras com proximidade fonética...).</li> <li>c. Revisar conteúdo.</li> </ul>
<b>Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Praticar (repetir, reconhecer e usar estruturas e modelos, ensaiar, pratica natural...).</li> <li>b. Receber e enviar mensagens (tirar idéias principais, utilizar recursos variados para a comunicação...).</li> <li>c. Analisar e raciocinar/refletir (aplicar regras e conhecimentos às novas situações, analisar expressões, seus elementos, traduzir, transferir contrastar línguas...).</li> <li>d. Organizar a informação recebida (destacar, tomar notas, resumir, sublinhar...).</li> </ul>
<b>Compensatórias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Adivinhar o sentido (a partir de pontos chaves lingüísticos ou extralingüísticos).</li> <li>b. Superar carências (mudar de língua, pedir ajuda, utilizar gestos, alterar e ajustar a mensagem tendo como foco o que se conhece, inventar palavras, utilizar sinônimos, perífrases...).</li> </ul>

Fonte: Vademécum, 2004, pp. 423-424

As estratégias indiretas são as seguintes:

<b>ESTRATÉGIAS INDIRETAS</b>
------------------------------

<b>Metacognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Enfocar e delimitar o que se vai aprender (visão de conjunto, dar prioridade à compreensão, centrar a atenção, inserir no que já é conhecido).</li> <li>b. Organizar e planejar (explicitar como se aprende, organizar o estudo, formular os objetivos, identificar a finalidade de cada tarefa, planejar o necessário para a execução da tarefa, buscar oportunidades para praticar).</li> <li>c. Avaliar a aprendizagem (controlar os próprios problemas, buscar soluções e avaliar o progresso).</li> </ul>
<b>Afetivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Reduzir a ansiedade (relaxar com uso de técnicas de relaxamento).</li> <li>b. Motivar-se (pensar nos aspectos positivos, arriscar-se com prudência, se recompensar).</li> <li>c. Controlar as emoções (escutar o próprio corpo, realizar testes com vistas ao autoconhecimento, escrever um diário sobre a própria motivação, socializar os sentimentos e as atitudes na aprendizagem).</li> </ul>
<b>Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pedir esclarecimentos, verificações e correções.</li> <li>b. Interagir na sala da aula e fora dela com falantes nativos.</li> <li>c. Criar empatia com os demais (buscar entender os pensamentos, os sentimentos e a cultura).</li> </ul>

Fonte: Vademécum, 2004, pp. 423-424

A divisão das estratégias em dois grupos, diretas e indiretas, torna a identificação de possíveis estratégias de aprendizagem uma tarefa mais viável. A adoção de certas estratégias leva o aprendente a assumir um estilo de aprendizagem, ou vice-versa, pois possuindo um referido estilo, o aprendente pode utilizar dadas estratégias. Dividi-las e subdividi-las facilita a identificação e o estudo de cada uma delas, como são utilizadas e porque são utilizadas.

Discorreremos a seguir sobre os conceitos e os tipos de estilos de aprendizagem.

### **2.8.2. Os Estilos de Aprendizagem**

Quando falamos em estilo logo nos vem à mente um modo, ou uma maneira característica de agir ou de ser. Geralmente o atrelamos a características particulares que identificam, diferenciam ou assemelham uma pessoa, uma obra artística, entre outros. Saber/poder identificar um estilo contribui com a relação que temos com os outros e com as coisas, além de possibilitar um estudo mais confiável de como proceder em dadas situações com dadas pessoas, com vistas à obtenção de um processo de interação mais harmonioso.

Levando em consideração que no âmbito da educação há um processo dicotômico, ou seja, de ensino-aprendizagem, interligado e inter-atuante, é possível identificar tanto em docentes como em discentes um estilo próprio de ensinar e de aprender. Identificá-los pode contribuir para a melhora qualitativa do processo de ensino-aprendizagem, além de abrir caminhos para a descoberta e/ou construção de novos estilos, sempre com vistas à eficácia no ensinar e no aprender. Neste trabalho daremos ênfase para este último, ou seja, para os estilos de aprendizagem, já que o foco do nosso trabalho é o aprendiz. Para tanto, buscamos os conceitos dados por vários autores a esse assunto.

De acordo com Villanueva (2004, p. 49) os estilos de aprendizagem se caracterizam segundo a utilização mais ou menos freqüente de certo conjunto de estratégias cognitivas e pragmáticas relacionadas com os distintos aspectos da aprendizagem.

O “*Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*” (1997) coloca o termo “estilo de aprendizagem” como sendo uma forma alternativa para o termo “estilo cognitivo”. Segundo este dicionário, estilo cognitivo (ou de aprendizagem) é a “forma particular en que un estudiante intenta aprender algo”<sup>45</sup>. Tal conceito nos parece ao mesmo tempo abrangente e, ao mesmo tempo, pouco esclarecedor, pois, como bem coloca Villanueva (2004, p. 49) a noção de estilos de aprendizagem se superpõe à noção

---

<sup>45</sup> “*Forma particular em que um estudante tenta aprender algo.*”

de estilo cognitivo, pois a primeira inclui comportamentos cognitivos e afetivos que indicam as características e as maneiras de perceber, interagir e responder ao contexto de aprendizagem.

Brown (1994, p. 192) preocupa-se com a necessidade de se diferenciar estilos e estratégias de aprendizagem. Para este autor, estilos, estão relacionados à personalidade (extroversão, ansiedade, auto-estima) ou à cognição (se o indivíduo usa o lado direito ou esquerdo do cérebro, campo sensitivo), são caracterizados por traços fortes e duradouros, por tendências ou preferências que diferenciam um indivíduo dos demais. Para este autor, enquanto as estratégias podem variar amplamente dentro do indivíduo, os estilos são mais constantes e previsíveis.

Para Kefee (apud Nelson, 1995, p. 6), estilos de aprendizagem são:

*“Cognitive, affective, and physiological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment.”<sup>46</sup>*

Segundo Nelson (1995, p. 6) os estilos de aprendizagem não são concebidos ou formados a partir de características genéticas, mas sim, a partir de interações.

Já Oxford (1995, p. 34) conceitua estilos de aprendizagem como:

*“are the general, broad approaches used to learn a subject (...) Learning styles include an array of cognitive, affective (emotional and attitudinal), and social aspects.”<sup>47</sup>*

E, para estilos de aprendizagem de línguas, a autora dá a seguinte definição (*ibidem*):

*“are the general approaches used to learn language. Language learn styles include not just cognitive styles (Shipman and Shipman, 1985) but a whole range of social and affective factors too.”<sup>48</sup>*

Para Oxford (apud Reid et al, 1995) cada aprendiz possui uma preferência sensorial, ou seja, um canal pelo e com o qual acessa e manipula a informação.

---

<sup>46</sup> “Traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que são relativamente estáveis e indicam como os formandos percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem.”

<sup>47</sup> “são abordagens gerais usadas para aprender uma matéria. Envolvem aspectos cognitivos, afetivos (emocional e atitudinal) e sociais.”

<sup>48</sup> “são abordagens gerais usadas para aprender línguas. Os estilos de aprendizagem de línguas não envolvem somente estilos cognitivos, mas também um conjunto de fatores sociais e afetivos.”

Atualmente a definição de Reid (1995, p. viii) é a mais aceita: “*Lerning styles refers to an individual’s natural, habitual and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills*”. Nesta obra Reid (1995, p ix) divide os estilos de aprendizagens em três grandes categorias, a saber:



### **Estilo cognitivo:**

- a) **independente** - o estudante com este estilo necessita de uma seqüenciação lógica do conteúdo, aprende melhor quando aprende passo a passo, vê as árvores ao invés de ver a floresta;
- b) **dependente** – aprende melhor holisticamente, intuitivamente, com o contexto, vê a floresta ao invés de ver as árvores;
- c) **analítico** – aprende melhor individualmente, traça metas próprias e se utiliza de seqüências. É adepto do passo a passo;
- d) **global** (relacional) – aprende melhor com experiências concretas e por meio de interações com outras pessoas;
- e) **reflexivo** – aprende melhor quando tem tempo para analisar opções e só, após, então, responder. São estudantes mais precisos.
- f) **impulsivo** – dá respostas imediatas e assume riscos. Segundo a autora, muitas vezes são estudantes com muita fluência;



### **Estilo sensorial:**

Determina um ou mais sentidos que serão o(s) canal(is) de recepção e retenção da informação. Divide-se em seis categorias de tipos de aprendentes (Peacock, 2001, p. 1): visuais, auditivos, sinestésicos, táteis, grupais e individuais.

- a) Estudantes visuais preferem aprender via canal visual. Este tipo de estudante, segundo Oxford (1995, p. 35), necessita de estímulos visuais como quadros de avisos, vídeos, filmes, imagens; geralmente gostam de ler e necessitam de concentração, eles aprendem mais lendo que escutando (Peacock, 2001, p. 2).

- b) Os aprendizes auditivos são do tipo que aprendem melhor com atividades que envolvam a audição. Assim, valorizam as explanações orais, as discussões e os debates, ou seja, aprendem melhor quando escutam (Peacock, 2001, p. 7).
- c) Os aprendentes táteis e sinestésicos aprendem mais quando as atividades envolvem movimento ou manipulação de objetos. Os aprendizes que têm estilo tátil necessitam manipular objetos, não se contentam somente com ver, querem tocar. Se sentem muito bem com atividades que envolvam colagem, modelos tridimensionais, ou outros trabalhos artísticos que possam estar relacionados com o aprender a língua. Por outro lado, não são adeptos das estratégias de memorização, que geralmente associam os sentidos auditivo e/ou visual ao que se está aprendendo. O aprendiz que possui o estilo sinestésico não suporta estar parado. Segundo Oxford (1995, p. 36), este tipo de estudante não agüenta mais de vinte minutos sentado. Atividades que o façam levantar, movimentar-se pela sala e uso de jogos monitorados contribuem para sua apreensão das informações. Este tipo de aprendiz não se sente muito à vontade com trabalhos que tenha que realizar de forma independente.
- d) Esta é uma característica, também, do estudante com estilo individual, que tem um estilo auto-dirigido e prefere realizar leituras e estudos de forma independente, ou seja, trabalha melhor quando trabalha sozinho (Peacock, 2001, p. 7).
- e) Ao contrário do aprendiz com estilo individual, o que possui estilo grupal necessita da interação grupal para ajudá-lo a aprender, ou seja, ele aprende melhor quando estuda em grupo (Peacock, 2001, p. 7).

Um dos problemas apontados por Peacock (*ibidem*) com relação à delimitação destes estilos, é que muitas vezes a categorização fica vaga, não oferecendo exemplos concretos de atividades para cada estilo. Afirma, ainda, que a percepção dos aprendizes é afetada por outros fatores de contexto cultural e educacional.

Diante do problema, o autor propõe as seguintes atividades para cada tipo de estudante: 1) Visual – leitura das anotações/explicações feitas pelo professor; 2) Auditivo - atenção no que o professor fala/explica; 3) Sinestésico – ação, atividades que exijam

movimentação como, teatro, mímica, entre outros; 4) Tátil – construção de algo, por exemplo, tomar notas; 5) Grupal – discussão de tópicos em grupos de três ou mais; 6) Individual – trabalhos realizados sozinho e em silêncio, por exemplo, responder às atividades do caderno de exercícios.



### Estilo pessoal de aprendizagem (temperamento)

- a) **extrovertido** – tem melhor aprendizagem por meio de experiências concretas, contatos com o mundo externo e relações com os outros;
- b) **introvertido** – tem melhor aprendizagem trabalhando de forma individual e independente. Tem preferência pelas situações que envolvem idéias e conceitos;
- c) **sensitivo** – prefere relatórios de fatos observáveis, tem como base do sentido o *Input*;
- d) **perceptivo** – prefere experiências significativas e se relacionam com os outros;
- e) **racional** – prefere as circunstâncias impessoais e as conseqüências lógicas;
- f) **sentimental** – prefere as circunstâncias pessoais e uma avaliação social dos fatos;
- g) **jugador** – aprende melhor por meio da reflexão, análise e processos que envolvem conclusões;
- h) **negociador** – prefere a negociação, leva em consideração os sentimentos e tende a adiar as conclusões.

No estilo pessoal de aprendizagem ainda temos o **tolerante** (aquele que prefere estar exposto às experimentações a aos riscos e conseqüentemente, às interações) e o **intolerante** (prefere as situações mais estruturadas a correr riscos). Reid (1995, p. xiii) considera, ainda, se o estudante usa o lado esquerdo ou direito do cérebro. O primeiro tende a ser visual, analítico, reflexivo e autoconfiante. Já o segundo tende a ser auditivo, relacional, impulsivo e inter-atuante.

A seguir falaremos sobre as pesquisas na área específica de aprendizagem de E/LE de estudantes cegos.

## 2.9 - O CEGO APRENDENDO A LE: o estado da arte.

Uma das primeiras questões aportadas durante a elaboração deste estudo foi justamente o seu objeto específico de pesquisa: estratégias e estilos de aprendizagem de um estudante cego aprendendo E/LE. Obviamente, após 1994, ano da assinatura da Declaração de Salamanca, muitas obras sobre inclusão e sobre comportamento/aprendizagem de cegos foram publicadas. Atualmente a questão da “inclusão” é além de um campo vasto bastante promissor, no sentido de possibilitar a realização de muitas pesquisas.

Entretanto, após alguns trabalhos junto à internet, inclusive nos sites de instituições especializadas em cegos e de universidades, de procurar em congressos específicos de E/LE e na bibliografia a respeito, não logramos encontrar muitos trabalhos voltados especificamente para descobrir as estratégias e os estilos de aprendizagem de estudantes cegos aprendentes de E/LE.

Desta maneira, detectamos que urge democratizar as informações referentes à área da inclusão e das necessidades educacionais especiais (NEE) que, geralmente, “ficam confinadas em suas instituições de origem e/ou restritas ao público diretamente ligado a elas” (Amaral, 1994, p. 9).

Com a edição da lei 11.161/2005 esta necessidade tomou proporções ainda maiores, já que, como averiguamos, é muito escasso o número de pesquisas que abordem o tema ensino-aprendizagem de LE para cegos e, principalmente de E/LE, voltado para cegos. Neste sentido, é iminente a necessidade de se buscar formas adequadas de ensino de LE para cegos, projetando assim, a verdadeira inclusão deste estudante num contexto global onde as línguas ocupam lugar privilegiado.

Como já citamos, há uma vasta bibliografia na área de inclusão (na psicologia e na educação), porém escasso número de pesquisa na área específica de ensino-aprendizagem de LE (na LA). Das poucas pesquisas que logramos encontrar destacamos a de: 1) Malta (2006) “*La enseñanza de E/LE para ciegos: no hay que ver para creer*”<sup>49</sup>; monografia de final de curso de especialização a partir da qual surgiram todos os questionamentos do pesquisador sobre o processo de ensino-aprendizagem de E/LE para

---

<sup>49</sup> Especialização ministrada pela Facinter – Faculdade Internacional de Curitiba – e IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão. Brasília – 2005.

cegos, levando-o a buscar um curso de pós-graduação *stritu censo* para poder aprofundar os conhecimentos ligados a essa questão, até chegar a esta investigação. 2) Rosane Manfrinato de Medeiros Dias (2008); “*A construção das normas: o trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*”, da UERJ<sup>50</sup>, dissertação de mestrado que tem como foco a atuação de professores de E/LE junto aos seus aprendentes cegos. Neste trabalho Dias ilustra como os professores procedem com seus estudantes cegos, seus anseios, medos e as possíveis normas que estes docentes podem ir criando. Como podemos ver, o foco da pesquisadora é o docente, enquanto o nosso é o discente. Com a pesquisa de Dias, percebemos que a junção das estratégias e os estilos de ensinar com as estratégias e os estilos de aprender nos levam a ficar mais seguros ao lidar com estudantes cegos, além do mais, conhecer o trabalho de Dias foi uma surpresa, pois na área de ensino-aprendizagem de E/LE foi o único encontrado. 3) Livia Maria Vilella de Melo Motta (2004) “*Aprendendo a ensinar Inglês para alunos cegos e de baixa-visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade*” da PUCSP<sup>51</sup>, tese de doutorado em que a pesquisadora realiza uma ampla investigação sobre o ensino de LE-inglês para DVs. (cegos e baixa-visão). Neste caso não há nenhuma referência às estratégias e aos estilos de aprendizagem, embora, implicitamente, estejam incorporados ao trabalho. Tampouco há uso da taxonomia utilizada pela LA no que se refere às estratégias e aos estilos de aprendizagem propriamente ditos. Apesar disso, o trabalho foi utilizado nesta pesquisa por ser extremamente amplo e bem elaborado.

Como citamos anteriormente esta investigação dá continuidade a outra, muito mais tímida, iniciada em 1996 (*La enseñanza de E/LE para ciegos: no hay que ver para creer*) e é uma tentativa de abrir caminhos para novas pesquisas, ampliando o ângulo de alcance para além das fronteiras dos profissionais que lidam com a deficiência assim como dos próprios deficientes, facilitando tanto a alunos quanto a professores seu labor diário de ensinar-aprender-adquirir uma LE, especialmente o espanhol. Salientamos, também, que em função da má divulgação dos trabalhos científicos realizados no Brasil, é provável que alguns deles que são importantes tenham ficado de fora desta pesquisa, o que, porém, não invalida nem menospreza seus valores.

---

<sup>50</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

<sup>51</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Neste capítulo abordamos os princípios teóricos que norteiam esta pesquisa dando ênfase ao cego, desmistificando alguns conceitos; desvelando algumas políticas de inclusão; as estratégias e estilos de aprendizagem assim como o estado da questão relacionada ao processo de ensino/aprendizagem do cego.

No próximo capítulo apresentaremos a análise e a triangulação dos dados coletados conforme metodologia de pesquisa explicitada no capítulo I deste trabalho.

## **CAPÍTULO III – O cego aprendendo LE**

### **3.1. Introdução.**

Neste capítulo realizaremos a análise dos dados coletados com vistas a investigar qual é a cultura de aprender E/LE do aluno cego, seus estilos e estratégias de aprendizagem.

Num primeiro momento, analisaremos as aulas observadas, gravadas em áudio e vídeo, em seguida, as entrevistas, as notas de campo, a história de vida do participante da pesquisa (doravante PP) e, finalmente, os questionários específicos referentes aos estilos de aprendizagem. Após estas análises, apresentaremos as conclusões parciais, que serão o resultado da comunhão das análises de todos os dados.

### **3.2 – Análise das observações/gravações**

A análise das observações e das gravações foi baseada nos dados coletados em sala de aula e na sala de recursos para poder estabelecer as diferenças e similitudes encontradas no atendimento em ambos os contextos. Tal procedimento serviu para ilustrar qual o efeito e as influências do trabalho docente sobre os estilos e estratégias de aprendizagem do PP, nos ambientes citados.

Observou-se que, na sala de aula, há uma predominância da competência implícita dos professores com relação ao ensinar línguas a cegos, isso quer dizer que a maioria das ações dos professores regentes está apoiada em crenças, intuições e em experiências próprias, todas desvinculadas de um saber científico que respalde essas ações. Não verificou-se a presença de uma competência teórica, específica para este tipo de aprendente, o cego. As aulas têm, obviamente, uma abordagem visual, ou seja, tudo está pensado para o vidente, a exceção do material adaptado em Braille para o cego.

Na sala de recursos, por se tratar de um ambiente especializado, PP conta com um profissional que possui competência comunicacional na L-alvo e relativa competência teórica no que concerne ao atendimento a cegos, esta última estando em construção contínua, já que os professores da sala de recursos estão participando de cursos voltados para o atendimento aos ANEEs. Porém, estes cursos, em geral, não têm uma perspectiva do ensinar LE. O elo entre o processo de ensino do cego e o processo de ensino de uma

LE não se dá de forma específica e sim de forma implícita, isto é, não há uma consciência de se transformar a competência implícita e teórica em competência sintética para trabalhar com o cego. Neste contexto PP tem atendimento personalizado e individual.

Assim, as observações realizadas, tanto no momento da ação em si, quanto posteriormente através das gravações em áudio e em vídeo, nos levaram aos seguintes dados referentes às destrezas orais e escritas:

- **compreensão auditiva:** geralmente, nos exercícios de compreensão auditiva, PP acompanha a audição, porém não realiza a tarefa, ou seja, não marca nenhuma resposta, tampouco escreve algo. Geralmente, quando há um texto concomitante com a audição, PP também acompanha através da audição e da leitura em Braille. No entanto, quando há alguma lacuna ou espaço de preenchimento de resposta, a tarefa fica inconclusa. Não percebemos retomada do exercício para verificar se PP o havia realizado com êxito ou não. O *output* de forma escrita é quase nulo no contexto da sala de aula regular.

Na sala de recursos as tarefas de compreensão oral têm como diferencial as explicações dadas pelo professor no início, durante e no fim da tarefa. Talvez por se tratar de um atendimento individual e especializado, a PP lhe é dado mais voz durante o processo de escuta, além de *feedback* sobre o seu desempenho. Neste sentido, percebemos o uso de estratégias **sócio-afetivas** como; maior motivação ao realizar as tarefas, pedidos de esclarecimentos e redução do nível de ansiedade. Todas estas estratégias eram fomentadas pela ação do professor que, mesmo intuitivamente, conseguia fazer com que PP obtivesse melhor desempenho. Dentro das estratégias diretas, notamos o uso de estratégias **cognitivas** como, por exemplo, a repetição.

- **compreensão leitora:** neste tipo de atividade PP é mais incentivado a participar. Observamos que, muitas vezes, PP, através de leituras de comandos de questões e/ou textos se comunicava na L-alvo. Esta leitura tem sua produção afetada qualitativamente quando da existência de **ruídos** e de **conversas paralelas**, acarretando erros de leitura, falta de concentração e dificuldade para ler (leitura entroncada), o que não acontece com tanta frequência, quando o PP está concentrado.

[...]  
(PP) ... sí... “**Comunic**”...((tem dificuldade de para ler))

(PR) ... ((PR tentando ajudar)) ... está así... “Comunicación”.  
 (PP) ... “**noticias**” ...  
 (PR) ... E:::so ...  
 (PP) ... ((lendo)) ... “**Comunicación. 1. Pablo ... éh::: María, y**”... **qué?**... ((não compreende a palavra))  
 (PR) ... Ignacio...  
 (PP) ... Ignacio... é um nome diferente ai já sabe como é que é né...((comenta))... ((lendo)) “hablan de sus exámenes **y de condi/... /condición**...”  
 (PR) ... ((corregindo)) **CONducir** ... exámenes de **CONducir**...  
 (PP) ... éh:::... “tú estás con ellos...” (**há muita conversa paralela**)  
 (PR) ... miren una cosa ... PP lee bajo ... y ustedes quedan hablando mucho con mucho ruido ... aí no DA ... entonces... por favor,...respeten ...  
 [...]

(PP) ... onde foi que eu parei?  
 (PR) ... ((lendo)) “tú estás con ellos/” ... (**alguém fala algo fora da sala que desconcentra o PP**)  
 (PP) ... ((lendo)) “Tú estás con ellos ... más tarde quieres contar a otros los que...”  
 (PR) ... ((corregindo)) LO que...  
 (PP) ... “lo que” ...éh::: “of”...  
 (PR) ... ((sussurrando)) íste...  
 (PP) ...” oíste... punto”...  
 [...]

A ação do PP, também se restringe, muitas vezes, a “ler”, não havendo uma exploração maior do “entender”, ou seja, a exploração da compreensão que PP realiza da leitura é tratada de forma periférica.

Neste sentido as estratégias que se mostraram mais evidentes foram as **cognitivas**, como por exemplo, o **reconhecimento** e uso de estruturas já lidas antes, **repetidas** e relidas para então conseguir alcançar um melhor desempenho na leitura. Observamos uma forte ansiedade durante as leituras.

Na sala de recursos há um cuidado maior com relação à pronúncia e, principalmente, com o reconhecimento dos símbolos Braille em espanhol. Não observamos discussões mais aprofundadas sobre o texto lido, ficando as leituras, restritas a exercícios de pronúncia.

É importante salientar que a compreensão leitora, deve ser muito bem trabalhada, pois ela é uma das principais vias de entrada de informação para o cego, além da via auditiva. Restringi-la a mero exercício de produção de fonemas soltos e não possibilitar ou explorar a interpretação é negar ao cego a possibilidade de externar seus pensamentos sobre um dado assunto. Observamos, também, que ela é a mais usada quando PP está estudando em casa, evidenciando, assim, as estratégias de **memorização**, no momento em que PP **revisa** o conteúdo visto por meio da leitura do livro texto.

- **expressão escrita:** foram raros os momentos em que PP realiza tarefas efetivas de expressão escrita em sala de aula. A ausência deste tipo de habilidade se justifica pela necessidade do uso de recursos diferentes dos do restante da turma. É necessário que se fomente no aluno cego o uso dos materiais que lhe são pertinentes, ou seja, reglete e punção, ou a máquina Braille. Talvez a falta de habilidade do professor em lidar com este material, contribua para o seu pouco uso e para a falta de fomento de uso de estratégias **cognitivas** relacionadas à **prática**, ao **reconhecimento** de estruturas de forma escrita, visando à retenção da informação recebida, além de organizá-la.

Já na sala de recursos, PP é instigado a produzir textos escritos. Verificou-se que PP não é muito adepto da escrita e prefere atividades de múltipla escolha. Isso se dá pela dificuldade de se organizar a folha na reglete, prendê-la e só depois começar a escrever. A velocidade empregada é inferior à escrita cursiva e, na máquina Braille, embora possa escrever mais rápido do que um vidente, há o incômodo do peso, do ruído e da disponibilidade desta ferramenta. Estas justificativas, porém, não isentam PP de sua falta de vontade de escrever. Por outro lado, cabe aos professores criar este vínculo com a escrita ensinando-lhe estratégias que possibilitem uma melhor exploração desta habilidade.

- **expressão oral:** na expressão oral foi mais fácil perceber algumas estratégias de aprendizagem, a maioria estratégias **compensatórias** (diretas), **sociais** (indiretas) e **afetivas** (indiretas). PP é comunicativo, **interage** e **cria empatia** com os demais. Porém, estes contatos não se refletem na aprendizagem da L-alvo, pois todas as interações são realizadas na língua materna (doravante LM). Quando utiliza a L-alvo, geralmente é monossilábico, tem a fluência bastante comprometida, **supera carências mudando** de língua e **pedindo ajuda**.

Como podemos averiguar não há uma consciência, por parte de PP, de uso de estratégias específicas que auxiliem no aprendizado da L-alvo. Tampouco percebemos esta consciência por parte dos professores. O que fica claro nas observações é a necessidade de PP estar em grupo, inclusive **socializando** seus momentos de maior ansiedade e nervosismo.

(PR) ... miren una cosa ... PP lee bajo ... y ustedes quedan hablando mucho con mucho ruido ... aí no DA ... entonces... por favor,...respeten ...

(PP) ... **eu fico nervoso né... véi...**

- (PR) ... si no ... el chiquito queda nervioso ... no sale bien en la grabación ... no es? ... aí no  
DA ... vale ... sigamos ...  
(PP) ... onde foi que eu parei?

Mesmo depois de já estarmos presentes em algumas aulas, notamos que o nível de ansiedade de PP aumentava bastante quando estava sendo observado, nível este que ia diminuindo com o passar da aula.

Diante do aqui exposto, chegamos à conclusão que, tanto no âmbito da sala de aula, quanto na sala de recursos, não há uma consciência do uso de estratégias de aprendizagem, nem por parte do aprendente, nem por parte do professor. Entretanto, foram observadas estratégias **diretas (compensatórias, cognitivas e de memorização) e indiretas (sociais e afetivas).**

No próximo item realizaremos a análise das entrevistas.

### **3.3 – ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO/ENTREVISTAS.**

A seguir, realizaremos a análise das notas de campo e das entrevistas.

#### **3.3.1 – As notas de campo.**

Neste tópico analisaremos o conteúdo das entrevistas e das notas de campo. Nas entrevistas analisaremos somente o que concerne às possíveis estratégias e estilos de aprendizagem de PP já que tiveram a função principal de resgatar os dados para a história de vida de PP. Entretanto, durante as entrevistas e as observações foram realizadas notas de campo com o intuito de enquadrar as ações de PP, seja por meio das notas de observação, seja por meio de notas pessoais<sup>52</sup>. Estas ações não serão analisadas através de uma perspectiva cronológica dos fatos, estes só sofrerão uma divisão por semestres, ou seja, primeiro e segundo semestre de 2008.

Com as notas de campo de observação podemos constatar alguns fenômenos. Um deles refere-se à disposição do mobiliário em sala de aula e, conseqüentemente, da posição física de PP. As notas de observação realizadas no primeiro semestre, ou seja, quando PP tinha duas aulas semanais de cem minutos e se encontrava no nível B3 (terceiro semestre de estudos da L-alvo), verificamos que, impreterivelmente, ele sempre

---

<sup>52</sup> Para ver as definições das notas de observação e das notas pessoais, vide capítulo I desta dissertação.

se sentava do lado esquerdo, próximo à mesa do professor. Quase sempre chegava atrasado, mesmo que poucos minutos, entrava na sala de aula e ia direto para seu lugar. Sempre havia outro aluno que servia de monitor para auxiliar PP em algumas atividades, ou mesmo para realizar as tarefas em duplas ou em grupos. A turma tinha dezesseis alunos com faixa etária entre quinze e dezoito anos.

A maior dificuldade para fazer as anotações de campo estava no tom de voz de PP, sempre muito baixo quando interagia com o monitor. Percebemos, também, que estas interações não eram realizadas na L-alvo, e sim na língua materna. Tal fato resulta contraditório se levarmos em conta o que PP respondeu nos questionários voltados para as estratégias de aprendizagem, (parte B, item 14), nos quais coloca que, **sempre** começa uma conversa em espanhol, o que, na prática, não acontece.

Percebemos que, neste primeiro semestre, havia uma tentativa por parte do professor, fazendo uso da sua competência implícita, de dar voz a PP, porém, a falta de competência teórica não possibilitava tanta eficácia no resultado.

Nota de campo, 29/05/2008.

(...) o professor mostra preocupação se PP está acompanhando a leitura em seu livro em Braille, mas não se certifica disso. Momentos depois, PP diz para si mesmo: “*Caramba, que página?*”. Continua procurando pela página até que pergunta. O aluno monitor informa a PP que é uma página que tem uns quadrinhos, porém, em Braille, o conteúdo está disposto de forma diferente. Finalmente PP encontra a página, 178.(...)

Em outros momentos, percebemos que PP não consegue ler o que está no seu livro, umas vezes por não reconhecer as palavras, outras por não reconhecer o símbolo Braille e outras por erros de impressão.

Nota de campo, 29/05/2008.

(...) “*não consegui ler esta palavra*” (fala de PP). (...)

Neste mesmo dia, PP não consegue realizar uma tarefa que sobre expressão oral e escrita. Após explicações dadas pelo aluno monitor, que também não tinha entendido bem a tarefa, e de explicações do professor, PP ainda não conseguia entender como fazê-la.

Nota de campo, 29/05/2008.

(...) O aluno monitor e o professor tentam explicar a tarefa. PP parece não entender e o professor parece não entender essa dificuldade de PP em compreender a tarefa. Após algumas tentativas, em vão, PP fala: “*tá difícil entender isso aqui*” e me chama para explicar a tarefa. (...)

Analisando as tarefas, compreendemos o porquê da dificuldade de PP em entender. Tanto o aluno monitor, quanto o professor, explicavam a tarefa a partir do que eles “viam” no livro texto e, como não sabiam como o exercício estava apresentado em Braille, tentavam em vão, esclarecer qual era a sua dinâmica. A seguir apresentamos como a tarefa estava apresentada no livro didático (LD) e na versão em Braille de PP:

Practica en parejas. Haz preguntas sobre estos personajes y completa los cuadros. A sólo puede consultar su cuadro y B el suyo:

Eva Perón ( )	Los Todos (Argentina)	Actriz y activista política	
Frida Kahlo (1907-1986)	Ciudad de México (México)		
Jorge Luis Borges (1899-1986)			Escribió cuentos, <i>El Aleph</i> .

**A**

Eva Perón (1919-1999)			Creó El Partido Feminista Peronista
Frida Kahlo ( )		Pintora	Pintó <i>Las dos Fridas</i>
Jorge Luis Borges ( )	Buenos Aires (Argentina)	Escritor	.

**B**

Os quadros que estão em branco em “A” têm sua respectiva informação no quadro “B” e vice-versa. No original (Castro et al., 2003, p. 179), o quadro B se encontra de cabeça para baixo, o que dificultou ainda mais a explicação. Vejamos agora como a mesma tarefa é apresentada no livro adaptado para o Braille:

Practica en parejas. Haz preguntas sobre estos persona y B la suya.

**A**

Eva Perón \_\_\_\_\_  
Los Toldos (Argentina)  
Actriz y activista política  
\_\_\_\_\_

Frida Kahlo (1907 – 1954)  
Ciudad de México (México)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Jorge Luis Borges (1899-1986)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Escribió cuentos, *El Aleph*

**B**

Eva Perón (1919-1999)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Creó el Partido Feminista Peronista

Frida Kahlo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Pintora

Pintó *Las dos Fridas*

Jorge Luis Borges \_\_\_\_\_

Buenos Aires (Argentina)

Escritor

Como podemos comprovar, no LD a atividade está disposta em dois quadros (A e B), sendo que as respostas para os espaços em branco do quadro A estão no quadro B (que está de cabeça para baixo) e vice-versa. Já em Braille, a atividade está apresentada de forma seqüencial, ou seja, primeiro vem o quadro A, em forma de frases, uma abaixo da outra e, em seguida, o quadro B, apresentado da mesma forma que o quadro A.

Se o professor desconhece as formas como gráficos, quadros, imagens, etc., são representados em Braille, dificilmente ele conseguirá explicar para o aluno cego a tarefa que deve ser feita e no caso específico de ensino de LE, onde os LD abusam das imagens, de mapas e de gráficos, é importante que o docente tenha, pelo menos, uma noção de como estas representações são adaptadas no momento em que são transcritas para o Braille. Muitas vezes, quando nem o professor sabe onde o aluno cego está no livro e nem o aluno cego sabe onde o professor está, isso acontece por causa das representações que cada versão (em tinta e em Braille) oferece para aluno e professor. Neste sentido, um professor que conhece o sistema Braille saberá como lidar com essas situações e perderá menos tempo procurando, literalmente, pelo exercício.

No segundo semestre, PP passou a ter aula dupla, ou seja, uma única aula por semana de duzentos minutos, fato que contribuiu com a queda no nível de aprendizagem, visto que todos os estudantes passavam uma semana sem contato com a L-alvo e, quando voltavam para a aula tinham esquecido muitas informações (o insumo) dadas na aula anterior. Além disso, os duzentos minutos, mesmo tendo um intervalo de quinze minutos, eram desgastantes para todos, especialmente para PP que, raramente, executava tarefas de expressão escrita. Nestes momentos, geralmente, enquanto os outros alunos faziam as tarefas escritas, PP acompanhava com o aluno monitor, mas não as realizava. Isso gerava cansaço e desânimo por parte de PP que, de acordo com as nossas notas, não tem como preferência as **atividades escritas**, talvez pelo fato de não ser instigado a realizá-las, ou porque as mesmas não tinham um sentido prático para PP.

Nota de campo, 20/05/2008.

(...) Um fato que nos chamou a atenção foi o que PP não realizou, neste dia, **nenhuma tarefa escrita**. (...)

Nota de campo, 18/08/2008.

(...) Nos cem minutos que acompanhamos PP nesta aula, o mesmo não realizou **nenhuma tarefa escrita**, somente fez leituras e alguns comentários (muitos na LM). (...)

Nota de campo, 27/10/2008.

(...) PP está acompanhando uma tarefa de compreensão auditiva. Enquanto os outros alunos escutam e marcam as respostas, PP somente acompanha sem fazer **nenhuma anotação**. (...)

Nota de campo, 18/08/2008.

(...) Nos cem minutos que acompanhamos PP nesta aula, o mesmo não realizou **nenhuma tarefa escrita**, somente fez leituras e alguns comentários (muitos na LM). (...)

Nota de campo, 17/11/2008.

(...) PP está acompanhando uma tarefa de compreensão auditiva. Enquanto os outros alunos escutam e marcam as respostas, PP somente acompanha sem fazer **nenhuma anotação**. (...)

Tal fato não acontecia na sala de recursos, onde o professor especialista lhe dava uma série de atividades escritas (em Braille), este profissional então transcrevia as atividades para o professor regente e corrigia os erros tanto de grafia do espanhol, quanto de grafia no Braille.

O grupo era formado pelos mesmos alunos do semestre anterior, porém o professor era outro. Neste semestre PP continuava sentando-se no mesmo lugar, só que agora, estava ainda mais perto da mesa do professor e de costas para o quadro. Esta disposição da sala de aula nos chamou a atenção, pois, talvez inconscientemente, por PP ser cego, não se via a necessidade de que o mesmo olhasse para o quadro. No entanto, várias vezes, observamos que PP virava para ouvir o que o professor estava falando, além de estar colocado em uma situação de evidência perante o resto da turma. Neste sentido, PP se encontrava subconscientemente “excluído”.

Outro ponto observado foi o relacionado aos ruídos. Cada vez que fora da sala aula acontecia um barulho qualquer, PP se desconcentrava. Por outro lado, não era só o ruído externo que incomodava, pois como sempre estava sentado ao lado da mesa do professor, que é feita de metal, chegava a se assustar com o barulho produzido quando, por exemplo, o livro do professor era posto na mesa de forma mais brusca. Também percebemos que este fato não era percebido nem pelo professor nem pelo restante da turma. Estas observações nos confirmam o resultado dos questionários sobre os estilos de aprendizagem que apontam o estilo **auditivo** como o mais presente em PP.

Nota de campo, 20/05/2008.

(...) sempre que alguém fala mais alto fora da sala de aula, PP faz movimentos de cabeça buscando o som. (...)

Nota de campo, 17/11/2008, na sala de recursos

(...) PP pergunta por um bip que está tocando intermitentemente. A professora explica que se trata do fax que está sem papel. Pergunto-lhe se o barulho o incomoda e ele diz que não, porém não me pareceu muito convicto. (...) PP diz: *oh barulhinho chato, professora*. Esta frase confirma a nossa suspeita de que o barulho estava incomodando. (...)

No segundo semestre PP continua tendo o auxílio de um monitor escolhido entre os alunos da turma. No entanto, como aconteceu no primeiro semestre, raras vezes fazia as tarefas escritas e, freqüentemente, utilizava estratégias **compensatórias** como, usar a língua materna para comunicar-se na falta vocabulário para se expressar na L-alvo. As **estratégias compensatórias** ajudam o aprendiz a superar as limitações de conhecimento nas quatro habilidades de linguagem (Gonçalves, 1998, p. 51). Oxford (1990, pp. 90-94) divide as estratégias compensatórias em duas categorias: as de **inferência**, relacionadas à compreensão de leitura, e as de **superação das limitações da fala e da escrita**. Porém, a pesar de termos detectado o uso constante deste tipo de estratégia, muitas vezes a opção de utilizar a língua materna (LM) é por simples comodismo, por não haver uma cobrança efetiva por parte dos professores e pela falta de sentido prático na matéria vista.

Nota de campo, 17/11/2008, na sala de recursos

(...) PP não usa, em nenhum momento a L-alvo para comunicar-se com a professora, mesmo que esta só utilize o espanhol. (...)

Em ambos os semestres, PP realizou quase todas as tarefas de casa. A maioria delas era feita com o auxílio do professor da sala de recursos, onde PP era mais exigido e tinha mais produção escrita. Esta foi outra característica, a maioria das tarefas realizadas no ambiente formal de aprendizagem, era realizada socialmente, onde PP fazia pedidos de esclarecimentos e de auxílio, caracterizando, assim, o uso das estratégias **sociais**, convergindo com o resultado dos questionários específicos sobre as estratégias de aprendizagem.

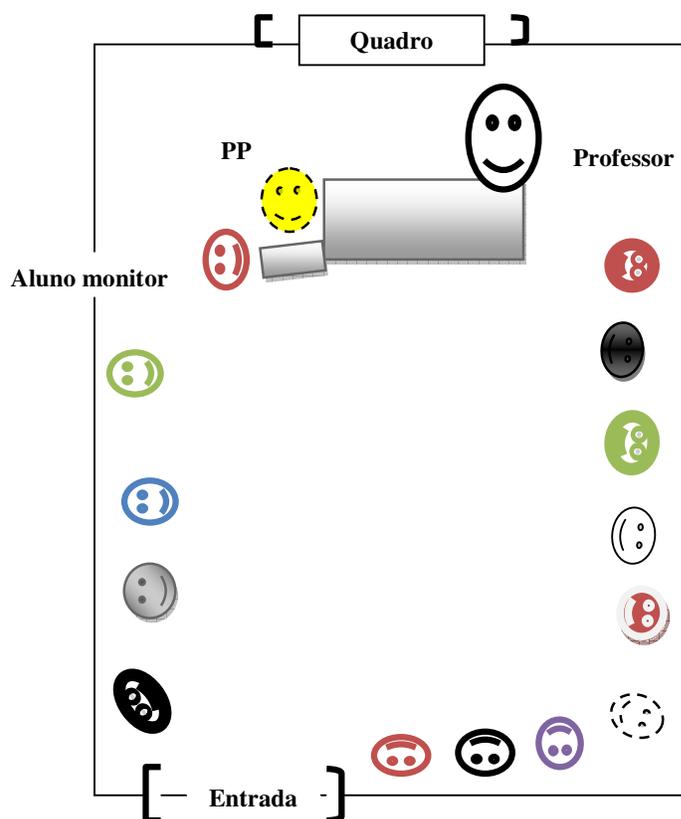
Também notamos que, nos dois semestres, a destreza menos trabalhada por PP foi a de expressão escrita, embora tenhamos percebido que, ainda há certa dificuldade de PP em lembrar-se de alguns signos em Braille que, em espanhol, são diferentes dos de português. Neste caso, vemos concomitantemente dois tipos de aprendizagem e de deficiência com relação à escrita, ou seja, uma relacionada à ortografia da língua espanhola e, outra, da escrita Braille em espanhol. Percebemos em algumas atividades

que PP confundia, por exemplo, a escrita em Braille da letra espanhola “ñ”. No sistema Braille espanhol, há um signo que representa esta letra, porém PP utilizava dois símbolos em Braille para representá-la, o “ñ” e o “~” (til). Este fenômeno não foi percebido por nenhum dos professores com os quais PP teve aulas nos dois semestres, o fato só foi notado pelo professor da sala de recursos que conhece a escrita Braille e que, insistentemente, **tentava** corrigir a falha.

Como PP aciona constantemente algumas estratégias **sociais**, notou-se uma perda significativa de momentos de aprendizagem acarretada pela falta da competência teórica dos professores referentes ao lidar com o ensino de LE (espanhol) para aprendentes cegos.

Isso nos leva a outra reflexão. O trabalho docente, entendido como atividade pedagógica do professor, tem que, entre outras coisas, “assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos”. (Libâneo, 1994, p. 71). Esta prática possibilita a criação de condições e de meios para que os aprendizes desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais, levando-os ao domínio de estratégias que contribuam para a sua autonomia no processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma efetiva inclusão, também por parte do profissional não só como técnico, mas como indivíduo sujeito aos mesmos fenômenos sócio-afetivo-intelectuais que qualquer indivíduo da sociedade está sujeito (Amaral, 1994, p. 11).

As salas de aula do ambiente formal de pesquisa (CIL) têm aproximadamente vinte metros quadrados, um tamanho considerado bom para o ensino de línguas, tendo em vista que o trabalho do professor com seus alunos é mais efetivo, bem como o número de alunos por sala (uma média de vinte). No entanto, a disposição dos alunos e a exploração deste espaço de forma estratégica, visando o maior aproveitamento possível do tempo despendido à aquisição de língua no ambiente formal, não pode ser aleatória, principalmente em se tratando de atendimento a alunos cegos. Analisando a localização de PP dentro da sala de aula, temos a seguinte representação:



Esta maneira de colocar PP, ou seja, deixá-lo em evidência ao lado do professor, não contribui com seu aprendizado. Em primeiro lugar porque, como já havíamos comentado neste trabalho, o “exclui” do restante do grupo. Em segundo, porque o distancia e o priva de momentos de socialização com outros alunos além do monitor, mesmo que esta função seja dada a vários alunos. Em terceiro, porque não vimos que a sua localização espacial, ao lado do professor, tenha implicado em um melhor atendimento, ao contrário, o “isola”, fisicamente, do restante do grupo, além de causar, por exemplo, incômodos ao PP:

Nota de campo, 21/10/2008.

(...) PP faz esforço com a cabeça, virando-a para a esquerda em direção para onde está o professor, sempre que este está localizado atrás de PP. (...) Percebemos que o barulho produzido quando o professor “coloca” o livro bruscamente sobre a mesa, incomoda PP. (...)

Neste caso, seria mais interessante que PP estivesse junto aos demais colegas da turma. Obviamente, por necessitar de uma carteira para apoiar a reglete ou a máquina Braille, PP ocupa mais espaço físico que os demais, o que não impede que ele seja colocado juntamente com os outros. Este tipo de inclusão espacial contribui não só para uma maior interação entre todos, mas também para que os outros alunos percebam que,

conhecer as diferenças, implica, também, conviver com elas e, sempre que possível, aprender com elas.

### 3.3.2 – As entrevistas.

As entrevistas tiveram como objetivo geral coletar dados para elaboração da história de vida do PP e para confirmar ou refutar os resultados dos questionários específicos voltados para os estilos e para as estratégias de aprendizagem. Através das entrevistas, pudemos ter um contato mais próximo com PP e, também, entender com maior clareza como ele atua.

Logo nas primeiras entrevistas, ficou claro a vontade de PP em contribuir com a pesquisa. Com o passar do tempo, percebemos que esta ânsia em contribuir foi se transformando em ânsia de passar informações que PP considerava como corretas. Isso poderia, de certa forma, invalidar os dados, mas como nesta pesquisa utilizamos diversos instrumentos de coleta, o cruzamento de informações foi essencial para a confirmação dos dados.

Assim, tanto as informações dadas por PP, quanto por sua mãe (as entrevistas foram realizadas separadamente) não apresentaram grandes discordâncias. Antes de realizar a aplicação dos questionários em forma de entrevista e mesmo antes da sua aplicação, realizamos outras entrevistas para tentar conhecer qual era o estilo de aprendizagem de PP. Como as entrevistas foram semi-estruturadas, íamos descobrindo aos poucos algumas características de PP, como, por exemplo, a sua preferência pelo estilo **auditivo**:

(PP) - ... ah::: quando tem muito **barulho**... /tipo/ ... a gente éh::: ... quero entender a matéria e a turma atrapalha...

(PS) - ... isso é uma pergunta boa... o barulho... o barulho... pelo fato de você não enxergar você joga sua atenção pra ouvir ... quando tem muito barulho isso te prejudica?

(PP)- ... ah::: ... MUIto...

(PS) - ... MUIto?

(PP) -... MUIto...

(PS) - ... então ... o silêncio é essencial pra você?

(PP) - ... SEM dúvidas...

(PS) - ... ah:::... o que há nas aulas que você gostaria que não houvesse?

(PP) - ... assim ... éh::: /o/...aquele **barulho** excessivo... entendeu?

As entrevistas já apontavam um estilo que, mais tarde, seria comprovado nas respostas aos questionários específicos de estilos e nas observações.

Os questionários apresentados de forma oral, também foram considerados como entrevistas. Neste caso, notamos que, para entender alguns itens dos questionários eram necessários alguns esclarecimentos. Percebemos que PP não tem consciência sobre quais são as suas estratégias e que nunca parou para refletir sobre seu estilo de aprendizagem. Por outro lado, notamos que as estratégias **sociais** e as **compensatórias** estão claras para PP, mesmo não conhecendo sua taxonomia e os estilos, tanto o **auditivo** quanto o **grupais** também são evidenciados nas entrevistas:

- (PS) - ... você tem alguma... você usa alguma estratégia pra aprender... alguma estratégia pra estudar?
- (PP) - ... é:: uso...
- (PS) - ... qual seria?
- (PP) - ... éh::: a... a gravação das aulas...
- (PS) - ... você grava as aulas?
- (PP) - ... éh;;... por enquanto não... mas... éh::: ... to vendo que vai ser necessário a partir do próximo semestre...
- (PS) - ... você já gravou alguma aula?
- (PP) - ... não... queria ter tido oportunidade mais não...
- (PS) - ... então enquanto você não grava... qual é a estratégia que você usa pra rever conteúdos pra não se perder na sala?
- (PP) - ... assim... eu pego algum... aquele colega que eu tenho mais amizade e... peço pra que ele me ajude... assim... nas dúvidas que... caso o professor fale e eu não consiga entender...

As entrevistas possibilitaram, ainda, que o pesquisador e PP adquirissem a confiança necessária para o desenvolvimento do trabalho. A cada encontro e a cada nova entrevista, a relação entre ambos era mais próxima, o que gerava maior confiança.

Passamos a seguir para análise da história de vida de PP.

### 3.4 – ANÁLISE DA HISTÓRIA DE VIDA

A história de vida de PP foi levada em consideração, principalmente, para contrastar as informações sobre sua fase de crescimento e uma possível influência na sua maneira de aprender e de agir.

Como vimos, PP nasceu em uma cidade do interior da Bahia, sua mãe tinha de quinze para dezesseis anos, portanto não tinha nenhuma experiência. Logo aos três meses PP ficou cego em virtude de um choque térmico. Pelo que podemos constatar nas entrevistas, ele não foi exposto a experiências significativas que possibilitassem a maximização de suas possibilidades até os três anos de idade, tendo assim prejudicada a motricidade em suas dimensões afetiva e práxica (Wallon,1995), ou seja, afetiva quando

relacionada à comunicação, e praxica quando relacionada ao ambiente, ao cognitivo. Desta forma, seu desenvolvimento teve uma influência muito grande da sensibilidade exteroceptiva, que é estimulada por agentes externos tais como, visão, audição, tato, entre outros. Se juntarmos esta teoria walloniana ao exposto por Masini (1994), que atribuía a um atraso no desenvolvimento da coordenação audição-preensão, e que “a perda de experiência necessária para o conhecimento das funções de um objeto, as suas funções e significados é retardada quando da ausência de estimulação externa” (op. cit.), inferimos que PP teve todas estas funções prejudicadas quando na sua fase de um a três anos de idade, onde se encontrava com a avó materna, sem a presença da mãe e sem vivências verdadeiramente significativas que implicassem contato social com outros, além da família

Se para Vygotsky (1993) o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o meio exterior e estas relações são mediadas por sistemas simbólicos, vemos outro problema na formação de PP. Será que suas experiências lhe possibilitaram uma relação efetiva com o meio exterior? Apoiados em sua história de vida, percebemos que só aos nove anos de idade PP ingressou em uma escola e que antes suas relações estavam muito restritas ao ambiente de casa.

Considerando que é no estágio pré-operacional (de dois a sete anos) que se desenvolve a linguagem, com a qual a criança passa a utilizar símbolos para se referir ao mundo e sua relação com os objetos concretos passa a ser mais significativa (Piaget, 1994), entendemos que PP também sofreu um atraso em suas funções, principalmente nas conceituais, onde o estímulo externo ficou aquém de suas possibilidades.

Este certo “isolamento do mundo” nos primeiros anos de vida, talvez tenha causado hoje em PP a necessidade de contato social que percebemos durante as entrevistas, é como que se ele estivesse descobrindo um mundo a cada dia desde que entrou na vida escolar.

(PS) - ... você lembra como foi o seu primeiro dia de aula?

(PP)- ... assim éh:... me senti bastante éh:... **me senti em outro mundo...** eu era bem pequeno... nove anos é uma criança... num sabe de nada... quase...

Como vimos nas teorias de Piaget (1994), Vygotsky (1993) e Wallon (1995), o desenvolvimento da criança passa, necessariamente, pelas vivências e pela qualidade destas experiências. Além disso, a construção de conceitos se dá, também, através de

sistemas simbólicos, sendo estes símbolos formados, principalmente, por meio das relações que o indivíduo tem com o mundo. Como PP só passou a ter um contato mais efetivo com o mundo, fora do ambiente domiciliar, após seu ingresso na escola, ou seja, aos sete anos de acordo com a mãe e aos nove, como relata PP, este último teve sua formação afetada, acarretando em atraso na aprendizagem da escrita Braille e, conseqüentemente, de todas as outras matrizes curriculares, inclusive o espanhol.

Toda a história de vida de PP antes de sua escolarização perpassa por momentos de pouco ou quase nenhum contato social com outras pessoas além da família. A descoberta de novos espaços, novas texturas e, principalmente, novas pessoas, além das novas experiências vividas, acarretaram a necessidade, hoje, de se relacionar com os outros, o tornando, quase que dependente, das **estratégias sociais** e adepto de um estilo **grupal e dependente**.

A seguir apresentaremos as análises referentes aos questionários específicos sobre os Estilos e as Estratégias de aprendizagem.

### 3.5 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Para coletar os dados específicos referentes aos estilos e às estratégias de aprendizagem, usamos vários questionários que foram divididos em dois grupos. No primeiro grupo estão os questionários voltados para os estilos de aprendizagem propostos por Reid (1984)<sup>53</sup>, “*Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*”, e por Oxford (1993)<sup>54</sup> “*Style Analysis Survey (SAS): Assessing Your Own Learning and Working Styles*”. No segundo grupo estão os questionários propostos por Oxford (1990), dedicados às estratégias de aprendizagem.

Após a análise dos dois grupos, temos uma conclusão parcial e preliminar sobre quais devem ser os estilos e as estratégias de aprendizagem de PP quando está aprendendo LE (espanhol). Este instrumento de coleta nos possibilitou uma análise mais específica no que concerne o assunto em questão, ou seja, os estilos e as estratégias de aprendizagem, porém, para nossas considerações finais, somar-se-ão os resultados de todos os dados coletados, também, com os outros instrumentos de coleta de dados.

---

<sup>53</sup> In: Reid M. Joy. (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1995, pp. 203-204.

<sup>54</sup> (Op. cit).

A seguir temos a análise dos questionários sobre os estilos de aprendizagem.

### 3.5.1 – Questionários sobre os Estilos de Aprendizagem.

Neste tópico realizaremos a análise dos questionários específicos referentes aos estilos de aprendizagem.

Como apresentamos no capítulo II desta dissertação, os estilos de aprendizagem estão divididos em três grupos: **cognitivo**, **sensorial** e **pessoal** que, por sua vez, também sofrem subdivisões obedecendo a características inerentes a cada um desses grupos como se segue:

- a) **Estilo Cognitivo (C)** – independente, dependente, analítico, global, reflexivo e impulsivo.
- b) **Estilo Sensorial (S)** – visual, auditivo, tátil-sinestésico, individual e grupal.
- c) **Estilo Pessoal (P)** – extrovertido, introvertido, sensitivo, perceptivo, racional, sentimental, julgador, negociador, tolerante e intolerante.

Como podemos ver nos grupos acima, temos **vinte e dois** tipos diferentes de estilos de aprendizagem. Alguns possuem similitudes e se aproximam por afinidade, outros não têm compatibilidade e, por tanto, se distanciam. Esta quantidade e diversidade de estilos dificultam o estabelecimento de um estilo macro, além do mais, quando analisados isoladamente, tiram a possibilidade de co-existência de um ou mais estilos num indivíduo.

Para evitar este tipo de restrição e, após analisar as características de cada um dos estilos, utilizamos o critério de **compatibilidade de conceitos** e os agrupamos por **afinidade** em quatro grandes grupos, tendo como referência algumas palavras-chave que caracterizam os referidos estilos.

O que nos levou a estabelecer esta metodologia foi a dinamicidade que ela nos proporcionará no momento de delimitar, de forma mais segura e abrangente, quais os estilos tidos como preferenciais pelo PP. O referido agrupamento também facilita a visualização dos estilos de aprendizagem, além de demarcar as características mais

marcantes de cada um, o que contribuirá, também, com uma definição mais clara dos estilos do aluno cego participante dessa pesquisa.

Desta maneira, propomos o seguinte Quadro Temático (QT):

### QUADRO TEMÁTICO (QT)

ÁREA/AFINIDADE/PALAVRAS CHAVES CARACTERIZADORAS	ESTILOS
<b>I – SEQUÊNCIA LÓGICA / EXPERIÊNCIAS CONCRETAS</b>	Independente (C) Analítico (C) Global (C) Extrovertido (P) Sensitivo (P) Racional (P) Visual (S) Julgador (P) Intolerante (P) Lado esquerdo do cérebro
<b>II – IDÉIAS / CONCEITOS</b>	Dependente (C) Auditivo (S) Sinestésico/tátil (S) Introvertido (P) Perceptivo (P) Sentimental (P) Negociador (P) Tolerante (P) Lado direito do cérebro.
<b>III – INDEPENDENTE / INDIVIDUAL</b>	Independente (C) Analítico (C) Reflexivo (C) Visual (S) Individual (S) Introvertido (P) Sensitivo (P) Racional (P) Julgador (P) Intolerante (P)

	Lado esquerdo do cérebro
<b>IV – INTERACIONAL / GRUPAL</b>	Dependente (C) Global (C) Impulsivo (C) Auditivo (S) Sinestésico/tátil (S) Grupal (S) Extrovertido (P) Perceptivo (P) Sentimental (P) Negociador (P) Tolerante (P) Lado direito do cérebro

Tendo como base o quadro montado acima, realizaremos a análise dos dados coletados via questionários específicos sobre os estilos de aprendizagem.

Para se conseguir uma aferição de dados mais confiável, optamos por aplicar os questionários propostos por: Reid (1984) e o de Oxford (1993), de duas maneiras. Foi elaborado um questionário escrito em Braille, para que o PP pudesse respondê-lo em casa com tranqüilidade e uma entrevista, com o escopo de se obter repostas imediatas, como sugerem os autores anteriormente citados (op. cit). A única diferença entre a primeira e a segunda forma é que na segunda os itens dos questionários eram lidos para o PP que respondia no mesmo ato, enquanto o pesquisador anotava as repostas.

Para que houvesse um melhor entendimento das questões colocadas nos questionários e após instrução da sala de recursos da Instituição de Ensino (IE) que serviu de *locus* para a pesquisa, no sentido de facilitar a transcrição dos referidos questionários para a escrita Braille, adaptamos a forma de apresentação dos questionários atribuindo-lhes itens organizados de “a” a “e” (questionário proposto por Reid (1984)) e de “a” a “d” (questionário proposto por Oxford (1993)). No primeiro caso temos os itens seguintes: **a)** Concordo totalmente, **b)** concordo, **c)** não sei responder, **d)** discordo e, **e)** discordo totalmente. No segundo, temos os seguintes itens: **a)** nunca, **b)** às vezes, **c)** freqüentemente e, **d)** sempre. Para melhor especificação e visualização, nomeamos os questionários como **I** e **II**, respectivamente, o de Reid e o de Oxford.

Salientamos, ainda, que os resultados obtidos por meio dos questionários de maneira individual e dissociada dos dados coletados através das outras ferramentas (notas de campo, observações, história de vida, entre outros), ilustram resultados parciais, que poderão ser confirmados ou refutados quando da triangulação de todos os dados.

Após a aplicação dos questionários (escrito e oral) contrastamos as respostas, e, para cada divergência nas respostas marcamos um “x” (**divergência leve**) e “xx” (**divergência substancial**) na coluna subsequente.

<b>Questionário I (Reid, 1984).</b>	<b>Respostas orais</b>	<b>Respostas escritas</b>	
1. Eu entendo perfeitamente quando o professor me passa as instruções.	<b>B</b>	<b>B</b>	
2. Eu prefiro aprender fazendo muitas coisas em sala.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
3. Eu produzo mais quando eu trabalho com outras pessoas.	<b>A</b>	<b>A</b>	
4. Eu aprendo mais quando estudo em grupo.	<b>A</b>	<b>A</b>	
5. Na sala de aula, eu aprendo mais quando trabalho com meus colegas.	<b>A</b>	<b>A</b>	
6. Eu aprendo mais quando eu leio o que o professor escreve (no quadro, entre outros).	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
7. Quando alguém me diz o que devo fazer em sala eu aprendo mais.	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
8. Quando eu faço coisas em sala eu aprendo mais.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
9. Eu lembro mais das coisas vistas em classe ouvindo do que escrevendo.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
10. Quando eu leio as instruções lembro mais da matéria.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
11. Eu aprendo melhor quando eu sigo um modelo.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
12. Eu entendo melhor quando eu leio as instruções.	<b>B</b>	<b>B</b>	
13. Eu me lembro mais das coisas que vi em sala quando estudo sozinho.	<b>C</b>	<b>C</b>	
14. Eu aprendo mais quando trabalho com projetos em sala.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
15. Em sala eu gosto de aprender através de experimentos.	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
16. Eu aprendo melhor quando crio desenhos ou esquemas para lembrar da matéria dada.	<b>C</b>	<b>C</b>	
17. Eu aprendo mais quando o professor me oferece leituras.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>

18. Eu aprendo mais quando eu trabalho sozinho.	<b>D</b>	<b>D</b>	
19. Na sala de aula eu entendo melhor as coisas quando eu atuo ou participo de dramatizações.	<b>A</b>	<b>A</b>	
20. Eu aprendo melhor ouvindo.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
21. Eu gosto de trabalhar com dois ou três colegas de sala.	<b>B</b>	<b>B</b>	
22. Quando eu construo coisas eu consigo lembrar mais da matéria vista.	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
23. Eu prefiro estudar com outras pessoas.	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>XX</b>
24. Eu aprendo mais lendo do que ouvindo.	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>XX</b>
25. Eu aprendo mais realizando projetos em sala.	<b>A</b>	<b>A</b>	
26. Eu aprendo mais em sala quando eu participo de atividades relacionadas.	<b>A</b>	<b>A</b>	
27. Em sala, eu trabalho melhor quando trabalho só.	<b>D</b>	<b>D</b>	
28. Eu prefiro trabalhar com projeto sozinho.	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>XX</b>
29. Eu aprendo mais lendo livros textos do que ouvindo as leituras.	<b>D</b>	<b>D</b>	
30. Eu prefiro trabalhar com meus amigos	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>

Para obtermos o estilo de aprendizagem mais provável de PP, usamos o método proposto por Reid (op. cit) atribuindo uma pontuação de **1 a 5**, onde; **a=5, b=4, c=3, d=2, e=1**<sup>55</sup>. Após agrupar as respostas de acordo com o estilo de aprendizagem, multiplicamos por dois (2) a soma do valor numérico atribuído a cada estilo.

A seguir, apresentamos as perguntas divididas por estilo, com seu valor numérico final, referente às respostas orais e escritas:

<sup>55</sup> Onde: **a)** concordo totalmente, **b)** concordo, **c)** não sei responder, **d)** discordo e, **e)** discordo totalmente.

**Respostas escritas**

<b>VISUAL</b>	
Perguntas	valores
16	3
10	4
12	4
24	3
29	2
Sub-total	16
Total	<b>32</b>

<b>TÁTIL</b>	
Perguntas	valores
11	4
14	5
16	3
22	4
25	5
Sub-total	21
Total	<b>42</b>

<b>AUDITIVO</b>	
Perguntas	valores
1	4
7	2
9	5
17	4
20	5
Sub-total	20
Total	<b>40</b>

<b>GRUPAL/DEPENDENTE</b>	
Perguntas	valores
3	5
4	5
5	5
21	4
23	3
Sub-total	22
Total	<b>44</b>

<b>CINESTÉSICO</b>	
Perguntas	valores
2	3
8	4
15	3
19	5
26	5
Sub-total	20
Total	<b>40</b>

<b>/INDEPENDENTE</b>	
Perguntas	valores
13	3
18	2
27	2
28	2
30	2
Sub-total	11
Total	<b>22</b>

**Respostas orais**

<b>VISUAL</b>	
Perguntas	valores
16	3
10	5
12	4
24	1
29	2
Sub-total	15
Total	<b>30</b>

<b>TÁTIL</b>	
Perguntas	valores
11	5
14	4
16	3
22	4
25	5
Sub-total	21
Total	<b>42</b>

<b>AUDITIVO</b>	
Perguntas	valores
1	4
7	4
9	4
17	5
20	4
Sub-total	21
Total	<b>42</b>

<b>GRUPAL/DEPENDENTE</b>	
Perguntas	valores
3	5
4	5
5	5
21	4
23	4
Sub-total	23
Total	<b>46</b>

<b>CINESTÉSICO</b>	
Perguntas	valores
2	4
8	5
15	5
19	5
26	5
Sub-total	24
Total	<b>48</b>

<b>INDEPENDENTE</b>	
Perguntas	valores
13	3
18	3
27	3
28	1
30	2
Sub-total	12
Total	<b>24</b>

Para obtermos o estilo de aprendizagem de maior preferência de PP, utilizamos a seguinte tabela;

Maior preferência pelo estilo de aprendizagem.	38-50
Menor preferência pelo estilo de aprendizagem.	25-37
Negação	0-24

Fonte: Reid, M. Joy, (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1995, p. 205

De acordo com o exposto acima, constatamos que os estilos de aprendizagem menos prováveis para PP, tanto quando analisado de forma escrita (**E**) quanto de forma oral (**O**) são: o **visual (O=30 / E=32)**, e o **individual/independente (O=25 /E=22)**. Como estilos de aprendizagem mais prováveis observamos o **sinestésico (O=48 /E=40)**, o **grupal/dependente (O=46 /E=44)** e o **tátil (O=42 /E=42)** e o estilo **auditivo (O=42 /E=40)**.

Apesar de termos constatado algumas divergências entre as respostas escritas e as orais, não há uma diferença numérica substancial que comprometa o resultado evidenciado nos dados. Também percebemos que, se somarmos as pontuações adquiridas de forma **O** ou **E**, nos pólos contrários, com a maior e a menor pontuação, se encontram respectivamente os estilos: **grupal/dependente (90)** e **individual/independente (47)**.

Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi a tendência de PP, neste questionário, de enfatizar o que **NÃO** lhe apraz, ou seja, foi mais fácil (ou mais cômodo, ou subconsciente) para ele, especificar as barreiras (representadas pela **negação** de dois estilos de aprendizagem –o **visual** e o **individual/independente**–) do que demonstrar uma inclinação por um estilo mais acentuado, já que todos os outros estão dentro da pontuação de maior preferência, o que o caracteriza como um aprendiz com um leque grande de possibilidades diferentes de aprendizagem. Neste sentido, é mais eficiente para o professor, delimitar em que atividades o aprendiz terá dificuldades de realizar, em virtude de seus estilos menos prováveis de aprendizagem.

Analisando o resultado deste primeiro questionário e situando-o dentro dos grupos do nosso Quadro Temático (QT), o PP está inserido nos grupos **II (idéias/conceitos)** e **IV (interacional/grupal)**.

Agora passamos à análise dos questionários propostos por Oxford (1993)<sup>56</sup>, ou seja, o **questionário II**. Esta parte estará, ainda, subdividida em cinco tipos de questionários onde o:

- **questionário a** – busca averiguar quais os **sentidos** mais usados por PP quando estuda;
- **questionário b** – busca averiguar como PP lida com as **outras pessoas**;
- **questionário c** – busca averiguar como PP lida com as **possibilidades de aprendizagem**;
- **questionário d** – busca averiguar como PP **aborda** as tarefas;
- **questionário e** – busca averiguar como PP lida com as **idéias**.

A metodologia utilizada foi a mesma, com aplicação oral e escrita e posterior comparação entre as duas versões e, finalmente, os possíveis resultados.

Nestes questionários será analisada a frequência com a qual o PP lida com as situações, com a sua interação com os outros, com as suas possibilidades de aprendizagem, além de sua relação com as idéias em geral. Assim, como já havíamos citado antes, temos: **a) nunca (0 ponto), b) às vezes (1 ponto), c) frequentemente (2 pontos) e, d) sempre (3 pontos)**.

Para poder investigar qual será o estilo dominante, levaremos em conta a maior pontuação obtida entre eles. Porém, caso haja duas opções com uma diferença de dois (2) pontos, consideraremos as duas opções. Se houver uma diferença de dois (2) pontos entre as três opções, consideraremos as três opções como os sentidos preferenciais para aprendizagem de PP.

---

<sup>56</sup> In: Reid, M. Joy. (Ed.) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1995. pp. 208-211.

Passamos agora a análise do questionário A.

<b>Questionário A - Sentidos</b>	<b>Respostas Orais</b>	<b>Respostas Escritas</b>	
1. Eu lembro mais das coisas quando eu faço anotações.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
2. Eu faço muitas anotações.	<b>B</b>	<b>B</b>	
3. Eu visualizo gravuras, números, e palavras na minha mente.	<b>D</b>	<b>D</b>	
4. Eu prefiro aprender com vídeo e TV a aprender com outras formas de mídia.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
5. Eu sublinho ou negrito as partes importantes que eu leio.	<b>A</b>	<b>A</b>	
6. Eu uso marcadores coloridos para me ajudar enquanto eu aprendo ou trabalho.	<b>A</b>	<b>A</b>	
7. Eu preciso de instruções diretas.	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
8. Eu me distraio com barulhos externos.	<b>C</b>	<b>C</b>	
9. Eu preciso olhar para as pessoas para entender o que elas falam	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
10. Eu me sinto mais confortável quando a sala de aula tem gravuras, pôsteres nas paredes.	<b>A</b>	<b>A</b>	
11. Eu lembro mais das coisas se eu discuto em voz alta.	<b>A</b>	<b>A</b>	
12. Eu prefiro aprender escutando uma leitura ou uma fita/cd do que lendo.	<b>C</b>	<b>D</b>	
13. Eu preciso de instruções orais.	<b>C</b>	<b>C</b>	
14. Os barulhos externos não me incomodam.	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>XX</b>
15. Eu gosto de escutar música quando eu estudo.	<b>C</b>	<b>C</b>	
16. Eu posso entender facilmente o que as pessoas falam mesmo que não as vejo.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
17. Eu me lembro mais do que as pessoas falam do que da sua aparência.	<b>D</b>	<b>D</b>	
18. Eu sempre me lembro de piadas, histórias que eu escuto.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
19. Eu posso identificar pessoas pela voz.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
20. Quando eu ligo a televisão eu presto mais atenção no som do que na imagem.	<b>D</b>	<b>D</b>	
21. Eu prefiro começar a fazer as coisas a prestar atenção nas instruções.	<b>A</b>	<b>A</b>	
22. Frequentemente eu preciso de pausas/intervalos quando estou estudando ou trabalhando.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>XX</b>
23. Quando estou fazendo leitura silenciosa, movo os lábios.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
24. Evito sentar à mesa quando tenho que sentar.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
25. Fico nervoso quando tenho que ficar sentado muito tempo.	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>X</b>

26. Eu penso melhor quando posso me movimentar.	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
27. Trabalhar com objetos manipuláveis me ajudam a lembrar das coisas.	<b>D</b>	<b>D</b>	
28. Gosto de construir/fazer as coisas.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
29. Gosto de muitas atividades físicas.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
30. Gosto de colecionar selos, cartas, moedas e outras coisas.	<b>A</b>	<b>A</b>	

 **Visual**

 **Auditivo**

 **Sinestésico/Tátil**

Após a soma de cada item temos:

 <b>Visual</b>	
Respostas Orais = <b>14</b>	Respostas escritas= <b>15</b>

 <b>Auditivo</b>	
Respostas Orais = <b>20</b>	Respostas escritas= <b>20</b>

 <b>Sinestésico/tátil</b>	
Respostas Orais = <b>17</b>	Respostas escritas= <b>17</b>

Como podemos observar, embora em alguns itens tenha havido diferença entre as respostas orais e as escritas, esta diferença não se confirma na pontuação final. Assim, de acordo o resultado obtido a partir das respostas de PP a este questionário aplicado, tanto de forma oral como de forma escrita, aponta o estilo **auditivo** como o mais forte de PP. Como no primeiro questionário, este também confirma a hipótese de que para PP o que está mais marcado são as barreiras, já que refuta, tanto neste, quanto no primeiro questionário, o estilo visual.

Tendo o estilo **auditivo**, o aprendiz se encaixa nos grupos **II (idéias/conceitos)** e **IV (interacional/grupal)**. A seguir temos a análise do questionário b que tem como objetivo mostrar como se dá a relação de PP com ou outros, ou seja, sua interação com as outras pessoas.

Questionário b – Relação com as outras pessoas	Respostas Orais	Respostas escritas	
1. Eu prefiro estudar ou trabalhar com outras pessoas.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>

2. Eu faço amigos facilmente.	D	C	X
3. Eu gosto de estar em grupos de pessoas.	D	C	X
4. É fácil para eu conversar com estranhos.	D	B	X
5. Gosto de me manter informado sobre a vida dos outros.	A	A	
6. Eu gosto de ficar até tarde nas festas.	A	A	
7. Interações com novas pessoas me dão energia.	C	D	X
8. Eu lembro facilmente o nome das pessoas.	C	D	X
9. Eu tenho muitos amigos e conhecidos.	C	C	
10. Desenvolvo contatos pessoais onde quer que eu vá.	D	C	X
11. Eu prefiro trabalhar e estudar sozinho.	A	A	
12. Eu sou tímido.	D	D	
13. Eu prefiro esportes e hobbies individuais.	B	A	X
14. É difícil para a maioria das pessoas me conhecerem.	A	A	
15. Os outros me vêem mais como uma pessoa com dificuldades de socialização que sociável.	A	B	X
16. Tendo a ficar calado em grupos grandes.	D	D	
17. Muitas pessoas, aglomeração me estressam.	B	C	X
18. Eu fico nervoso quando tenho que lidar com novas pessoas.	D	A	XX
19. Evito festas se puder.	B	C	X
20. Lembrar nomes é difícil para mim.	B	A	X

Extrovertido

Introverso

Assim temos:

<input checked="" type="radio"/> <b>Extroverso</b>	
Respostas Oraís = <b>19</b>	Respostas escritas= <b>18</b>

<input type="radio"/> <b>Introverso</b>	
Respostas Oraís = <b>10</b>	Respostas escritas= <b>11</b>

De acordo com estes resultados, PP tem um estilo muito mais **extroverso** do que introverso. Também não se detectou diferença numérica substancial no resultado deste questionário, embora haja diferenças entre as respostas escritas e orais. De acordo com o nosso QT, PP está inserido nos grupos **II (idéias/conceitos)** e **IV (interacional/grupal)**.

Apresentaremos a seguir a análise do questionário c.

Questionário c – As possibilidades	Respostas Orais	Respostas escritas	
1. Tenho uma imaginação fértil	C	B	X
2. Gosto de ter novas idéias.	C	D	X
3. Posso pensar em diversas soluções para um problema.	D	D	
4. Gosto de ter várias possibilidades de opções.	D	D	
5. Gosto de considerar os eventos futuros.	B	A	X
6. Seguir instruções passo a passo me chateia.	B	A	X
7. Gosto de descobrir as coisas ao invés de ter tudo explicado	B	C	X
8. Eu sou original.	C	C	X
9. Sou ingênuo.	A	C	XX
10. Se o professor muda os planos não me sinto mal	A	D	XX
11. Tenho orgulho de ser prático.	D	A	XX
12. Sou prático. Comporto-me de maneira prática	B	D	X
13. Pessoas sensíveis me atraem.	D	B	X
14. Eu prefiro o realismo a idéias novas. (não testadas).	C	A	XX
15. Prefiro as coisas apresentadas passo a passo.	C	A	XX
16. Prefiro uma aula que siga um planejamento claro	C	D	X
17. Prefiro os fatos concretos à especulação.	C	B	X
18. Significados ocultos são frustrantes ou irrelevantes para mim.	B	D	X
19. Prefiro evitar muitas opiniões.	B	B	
20. Para mim é desnecessário pensar sobre o futuro	A	B	X

Intuitivo/perceptivo

Concreto/sensitivo

Somando-se os pontos referentes a cada item temos:

<input type="radio"/> <b>Intuitivo/perceptivo</b>	
Respostas Orais = <b>15</b>	Respostas escritas = <b>19</b>

<input type="radio"/> <b>Racional/sensitivo</b>	
Respostas Orais = <b>17</b>	Respostas escritas = <b>14</b>

As respostas deste último questionário se mostraram inconsistentes quando comparadas às orais (O) e às escritas (E). Notamos que, quando perguntado de forma **E**, PP se mostra mais **perceptivo**. Porém, quando perguntado **oralmente**, o mesmo se classifica, de acordo com o questionário aplicado, em **racional/sensitivo**. Há,

ainda, um número considerável de divergências substanciais entre as respostas orais e escritas, o que denota uma falta de segurança nos itens julgados.

De acordo com as instruções dadas por Oxford (1995, p. 208) “não é necessário despender muito tempo entre um item e outro, devendo-se assim, indicar a resposta imediatamente e passar para o próximo item”. Considerando tal colocação, e ainda a não exclusão da probabilidade de existência de duas possibilidades de manipulação da informação por parte do PP, entendemos como viável o estabelecimento de uma ou de outra possibilidade em momentos diferentes no processo de ensino-aprendizagem de E/LE de PP.

Adiante analisaremos o questionário d.

<b>Questionário d – Abordagem</b>	<b>Respostas Oraais</b>	<b>Respostas escritas</b>	
1. Eu alcanço decisões rapidamente.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
2. Eu sou uma pessoa organizada.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
3. Eu faço listas de coisas que eu preciso fazer.	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>XX</b>
4. Eu consulto a lista para que eu possa fazer as coisas.	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>XX</b>
5. Ambientes desorganizados me deixam nervoso.	<b>D</b>	<b>D</b>	
6. Começo as tarefas pontualmente ou mais cedo.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
7. Eu chego aos lugares na hora.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
8. Cumprir prazos me ajuda a organizar meu trabalho.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
9. Eu gosto de um senso de estrutura.	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>XX</b>
10. Gosto de seguir aquilo que eu planejei.	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>XX</b>
11. Eu sou uma pessoa espontânea.	<b>C</b>	<b>C</b>	
12. Eu gosto de deixar que as coisas aconteçam sem planejar.	<b>C</b>	<b>C</b>	
13. Eu me sinto desconfortável com muita estrutura/organização.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
14. Eu protelo decisões o máximo que eu posso.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
15. Eu tenho uma mesa/um quarto bagunçado.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
16. Cumprir prazos é inútil.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
17. Tenho uma cabeça aberta para as coisas.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
18. Gostar de mim mesmo é a coisa mais importante.	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>XX</b>
19. Uma lista de tarefas me chateia.	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>XX</b>
20. Eu me sinto bem quanto à mudança de planos/idéias.	<b>A</b>	<b>A</b>	

○ Fechado/julgador

○ Aberto/negociador

Somando-se os pontos referentes a cada item temos:

 <b>Fechado/julgador</b>	
Respostas Oraís = <b>15</b>	Respostas escritas= <b>18</b>

 <b>Aberto/negociador</b>	
Respostas Oraís = <b>13</b>	Respostas escritas= <b>11</b>

De acordo com os dados acima, PP tem o estilo **fechado/julgador**, o que o coloca dentro dos grupos **I - Sequência lógica / experiências concretas** e **III - Independente / individual**. Aqui também houve uma relativa diferença entre as respostas, sendo que, nas respostas orais, temos a margem de dois pontos entre um estilo e o outro, o que possibilita a co-existência de ambos.

Questionário E – Relação com as idéias	Respostas Oraís	Respostas escritas	
1. Eu prefiro respostas simples que muitas explicações	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
2. Muitos detalhes me confundem.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
3. Eu ignoro detalhes que não parecem relevantes.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
4. É mais fácil para mim ver o todo.	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>XX</b>
5. Posso resumir informações facilmente.	<b>B</b>	<b>B</b>	
6. Para mim é fácil contextualizar o que as pessoas falam.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
7. Delimito os pontos principais rapidamente.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
8. Fico satisfeito de saber as idéias principais sem detalhes.	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
9. Eu posso resumir as coisas facilmente.	<b>C</b>	<b>C</b>	
10. Posso fazer um resumo anotando apenas os pontos chaves.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>
11. Eu prefiro respostas detalhadas às respostas curtas.	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>XX</b>
12. É difícil para mim resumir informações detalhadas.	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
13. Eu foco em fatos ou informações específicas.	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
14. Eu gosto de detalhar as idéias em pequenas partes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>X</b>
15. Eu prefiro achar diferenças a semelhanças.	<b>A</b>	<b>A</b>	
16. Uso uma análise lógica para solucionar problemas.	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>X</b>
17. Minhas anotações contêm muitos detalhes.	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>XX</b>
18. Fico nervoso quando só apresentam as idéias principais.	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>X</b>
19. Foco-me no detalhe e não no todo.	<b>A</b>	<b>D</b>	<b>XX</b>
20. Levo muito tempo para contar uma historia.	<b>B</b>	<b>D</b>	<b>X</b>

○ Global/sentimental

○ Analítico/racional

○ <b>Global/sentimental</b>	
Respostas Oraís = <b>20</b>	Respostas escritas= <b>14</b>

○ <b>Analítico/racional</b>	
Respostas Oraís = <b>9</b>	Respostas escritas= <b>18</b>

Neste questionário, PP nas respostas orais coloca que se considera **Global/sentimental**, mas respondendo de forma escrita se considera **analítico/racional**. Pela diferença numérica, notamos que nas respostas orais PP parece saber qual o seu estilo, esta diferença não é tão grande nas respostas escritas.

Somando-se os resultados orais e escritos temos:

Estilos	Respostas orais	Respostas escritas	Total
VISUAL	14	15	<b>29</b>
<b>AUDITIVO</b>	<b>29</b>	<b>20</b>	<b>40</b>
SINESTÉSICO/TÁTIL	17	17	<b>34</b>
<b>EXTROVERTIDO</b>	<b>19</b>	<b>18</b>	<b>37</b>
INTROVERTIDO	10	11	21
<b>INTUITIVO/PERCEPTIVO</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>34</b>
CONCRETO/SENSITIVO	17	14	<b>31</b>
<b>FECHADO/JULGADOR</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>33</b>
ABERTO/NEGOCIADOR	13	11	<b>24</b>
<b>GLOBAL/SENTIMENTAL</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>34</b>
ANALÍTICO/RACIONAL	09	18	<b>27</b>

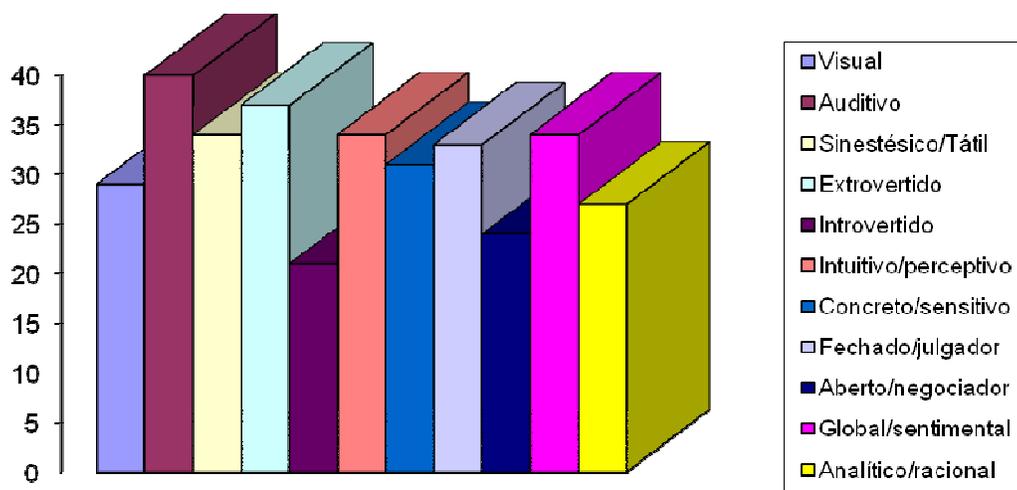
Vejamos agora o resumo dos resultados dos estilos de aprendizagem observados durante a análise de cada questionário com suas respectivas características:

QUESTIONÁRIO	ESTILOS	GRUPO NO QT
<b>I</b>	Estilo sinestésico, grupal/dependente, tátil e auditivo	II - idéias/conceitos IV - interacional/grupal
<b>II - A</b>	Estilo auditivo	II - idéias/conceitos IV - interacional/grupal
<b>II - B</b>	Estilo Extrovertido	II - idéias/conceitos IV - interacional/grupal
<b>II - C</b>	Estilo perceptivo (escrita)	-

	Estilo racional/sensitivo (oral)	
<b>II - D</b>	Estilo fechado/julgador	I - Seqüência lógica / experiências concretas  III - Independente / individual.
<b>II - E</b>	Estilo analítico/racional (oral)  Estilo global/sentimental (escrita)	-

Se observarmos, a maioria desses estilos, com exceção para o estilo julgador, está dentro dos grupos **II** e **IV** do nosso QT. Estes estilos têm em comum a necessidade de interação, ou seja, a necessidade de sempre ter alguém junto nas discussões, no momento de realização de tarefas, etc. Isso quer dizer, por um lado, que PP aprende melhor através de interações, com atividades faladas, debates, discussões e tarefas com áudio. Por outro, não sugerimos atividades muito fechadas nem que tenham que ser realizadas individualmente.

Vejamos no gráfico a representação de cada estilo:



Concluída esta primeira fase de análise, consideramos que os estilos mais prováveis de PP são:

**Cognitivo** – dependente, global, impulsivo.

**Sensorial** – Sinestésico/tátil, auditivo, grupal.

**Pessoal** – extrovertido, perceptivo, julgador.

A seguir temos a análise dos questionários sobre estratégias de aprendizagem.

### 3.5.2 – Questionários sobre as Estratégias de Aprendizagem.

O questionário que ora apresentamos, foi realizado de forma oral, pois o mesmo deve ser feito de forma imediata, sem muita reflexão (Oxford, 1990, p. 293). PP foi instruído a responder não como ele imagina que deva ser seu aprendizado, mas como ele é de fato. Neste questionário não há resposta certa nem errada.

Em todo o questionário somaremos a pontuação correspondente a cada parte e depois o total será dividido por **9** (parte a), **14** (parte B), **6** (parte c), **9** (parte d), **6** (parte e), **6** (parte f). A soma de todas as partes (**a, b, c, d, e, f**) se divide por **50**. Esta equação, bem como os questionários, foram propostos por Oxford (1990). Cada parte do questionário representa tipologias de estratégias de aprendizagem. A média geral representa a freqüência com que PP acessa essas estratégias. A média para cada uma destas partes representa o grupo de estratégias que PP mais utiliza para aprender espanhol. Assim, no questionário está dividido em:

- **parte a** – que representa as estratégias utilizadas para **lembra-se** de uma informação nova;
- **parte b** – que mostra as estratégias que têm a ver com todo o **processo mental**;
- **parte c** – que indica as estratégias usadas na **falta** de algum **conhecimento** específico;
- **parte d** – que aponta para as estratégias que **organizam e avaliam** a aprendizagem;
- **parte e** – que representa as estratégias utilizadas para **controlar as emoções**;
- **parte f** – que trata das estratégias usadas no aprendizado, gerado a partir da **interação** com **Outros**.

Considerando uma escala de 1 a 5, calculamos a frequência de acesso às estratégias de acordo com a tabela abaixo:

Níveis	Frequência	Pontuação
Alto	- Sempre ou quase sempre - Usualmente	4.5 a 5.0 3.5 a 4.4
Médio	- Algumas vezes	2.5 a 3.4
Baixo	- Nunca ou quase nunca - Usualmente não	1.5 a 2.4 1.0 a 1.4

A seguir temos a parte A do questionário:

AFIRMAÇÕES – Parte A	Nunca ou quase nunca (1)	Não usualmente (2)	Algumas vezes (3)	Usualmente (4)	Sempre ou quase sempre (5)
Representa as estratégias utilizadas para <b>lembra-se</b> de uma informação nova.					
1. Eu relaciono as coisas que eu já sei com as coisas novas que eu aprendo em espanhol			X		
2. Eu uso as palavras novas em espanhol de forma que eu possa lembrá-las.					X
3. Eu faço a conexão de um som de uma palavra em espanhol e a imagem para me ajudar a lembrar da palavra.		X			
4. Eu me lembro de uma nova palavra em espanhol criando uma imagem mental da figura de uma situação em que a palavra deve ser usada.			X		
5. Eu uso os sons para lembrar as palavras novas.					X
6. Eu uso lâminas/cartão para lembrar as palavras novas.	X				
7. Eu gesticulo / uso mímicas para expressar palavras novas em espanhol.	X				
8. Eu reviso as lições de espanhol.			X		
9. Eu lembro as novas palavras em espanhol, me aportando à sua localização na página, etc.				X	

Total dos pontos do questionário a:  $27/9 = 3.0$

A média **3.0** nesta parte do questionário, representa que PP faz um uso **médio** das estratégias diretas de **memorização**. Destacamos que apenas em dois itens, o dois (2) e o cinco (5), PP afirma que sempre faz uso deste tipo de estratégia.

A seguir temos a análise da parte B do questionário.

<b>AFIRMAÇÕES – Parte B</b>	<b>Nunca ou quase nunca (1)</b>	<b>Não usualmente (2)</b>	<b>Algumas vezes (3)</b>	<b>Usualmente (4)</b>	<b>Sempre ou quase sempre (5)</b>
Representa as estratégias com as quais se utiliza todo o <b>processo mental</b> .					
10. Eu digo ou escrevo as novas palavras várias vezes.					X
11. Eu tento falar como um nativo da língua.	X				
12. Eu pratico os sons das palavras em espanhol.			X		
13. Eu uso as palavras que eu sei em espanhol de formas diferentes.		X			
14. Eu começo uma conversa em espanhol.					X
15. Eu vejo programas em espanhol, assisto filmes.			X		
16. Eu leio por prazer, em língua espanhola.					X
17. Eu escrevo mensagens, cartas, e-mails, em espanhol.	X				
18. Eu faço primeiramente uma leitura rápida e depois realizo uma leitura mais rebuscada.					X
19. Eu procuro palavras similares na minha própria língua e relaciono com as palavras novas.			X		
20. Eu tento encontrar padrões em espanhol.					X
21. Eu busco encontrar o significado das palavras em espanhol dividindo em partes o que eu entendo					X
22. Eu tento não traduzir palavra por palavra.			X		
23. Eu faço resumos de informações que eu escuto ou leio espanhol.			X		

Total dos pontos do questionário b:  $49/14 = 3.5$

A média **3.5** aqui indica que o uso de estratégias diretas **cognitivas** tem uma frequência alta no processo de aprendizagem de PP. Observe-se que as **leituras, as repetições, a organização do conteúdo em partes**, são estratégias frequentes no dia a dia de PP.

Passemos à parte C do questionário:

<b>AFIRMAÇÕES – Parte C</b>	<b>Nunca ou quase nunca (1)</b>	<b>Não usualmente (2)</b>	<b>Algumas vezes (3)</b>	<b>Usualmente (4)</b>	<b>Sempre ou quase sempre (5)</b>
Representa as estratégias usadas na <b>falta</b> de algum <b>conhecimento</b> específico.					
24. Para entender as palavras que não são familiares eu faço suposições.					X
25. Quando eu não reconheço uma palavra durante uma conversa eu uso gestos.	X				

26. Eu invento palavras quando eu não sei a palavra correta a ser usada.					X
27. Eu leio sem procurar palavra por palavra.					X
28. Eu tento adivinhar o que a outra pessoa vai falar em seguida.			X		
29. Se eu não posso pensar em uma palavra em espanhol, eu uso outra palavra ou frase que tenham o mesmo significado.					X

Total dos pontos do questionário c:  $24/6 = 4$

Dentro do grupo das estratégias diretas, as **compensatórias** foram as que receberam pontuação maior, ou seja, 4.0. Isso significa que PP frequentemente faz uso deste tipo de estratégia. PP tenta suprir sua carência na falta de alguma palavra ou forma de dizer na L-alvo, adivinhando ou criando sentidos, inventando palavras, mudando de língua, entre outros.

Analisaremos, agora, a parte D do questionário:

<b>AFIRMAÇÕES – Parte D</b>	<b>Nunca ou quase nunca (1)</b>	<b>Não usualmente (2)</b>	<b>Algumas vezes (3)</b>	<b>Usualmente (4)</b>	<b>Sempre ou quase sempre (5)</b>
Representa as estratégias que <b>organizam</b> e <b>avaliam</b> a aprendizagem.					X
30. Eu procuro encontrar diversas maneira de usar meu espanhol.					X
31. Eu percebo os meus erros em espanhol e uso esta informação para me ajudar a melhorar.					X
32. Eu presto atenção quando alguém está falando em espanhol.					X
33. Eu procuro ser um aprendiz melhor de espanhol.					X
34. Eu me planejo para estudar espanhol.	X				
35. Eu procuro pessoas para que eu possa falar em espanhol.	X				
36. Eu procuro oportunidades para ler o máximo que eu possa em espanhol.			X		
37. Eu tenho objetivos claros para melhorar minhas habilidades.					X
38. Eu reflito sobre meu progresso no meu aprendizado em espanhol.					X

Total dos pontos do questionário d:  $35/9 = 3,8$

Entrando no grupo das estratégias indiretas, notamos alto uso das estratégias **metacognitivas**, dando-se destaque para: a percepção dos erros, a reflexão sobre o

progresso no processo de aprendizagem, a busca de oportunidades para usar a L-alvo, dentre outros.

A seguir analisaremos a parte E do questionário.

<b>AFIRMAÇÕES – Parte E</b> Representa as estratégias utilizadas para <b>controlar as emoções</b> .	<b>Nunca ou quase nunca</b> (1)	<b>Não usualmente</b> (2)	<b>Algumas vezes</b> (3)	<b>Usualmente</b> (4)	<b>Sempre ou quase sempre</b> (5)
39. Eu tento relaxar quando tenho medo de usar o espanhol.			X		
40. Eu me auto-encorajo a falar espanhol até mesmo quando tenho medo de cometer erros.		X			
41. Eu me auto-recompensar quando vou bem em espanhol.					X
42. Eu percebo quando estou tenso ou nervoso, quando estudo ou uso o espanhol.					X
43. Eu anoto meus sentimentos, sensações num diário na língua alvo.	X				
44. Eu converso com outras pessoas sobre como eu me sinto quando eu estou aprendendo espanhol.	X				

Total dos pontos do questionário e:  $17 / 6 = 2,8$

De todas as estratégias, as **afetivas** foram as que receberam menor pontuação (2.8). Isso denota um nível médio de uso deste tipo de estratégia. Destacamos a **auto-recompensa** e a percepção do estado **nervoso/ de tensão** por parte de PP.

Finalmente, passamos à análise da parte E do questionário:

<b>AFIRMAÇÕES Parte F</b> Representa as estratégias usadas no aprendizado gerado a partir da <b>interação com Outros</b>	<b>Nunca ou quase nunca</b> (1)	<b>Não usualmente</b> (2)	<b>Algumas vezes</b> (3)	<b>Usualmente</b> (4)	<b>Sempre ou quase sempre</b> (5)
45. Se eu não entendo alguma coisa em espanhol eu peço para uma pessoa falar devagar ou repetir.					X
46. Eu peço à pessoas falantes da língua para me corrigir quando eu falo.			X		
47. Eu pratico espanhol com outros estudantes.			X		
48. Eu peço ajuda para falantes de espanhol.				X	
49. Eu faço perguntas em espanhol.			X		
50. Eu tento saber sobre a cultura dos falantes de espanhol.			X		

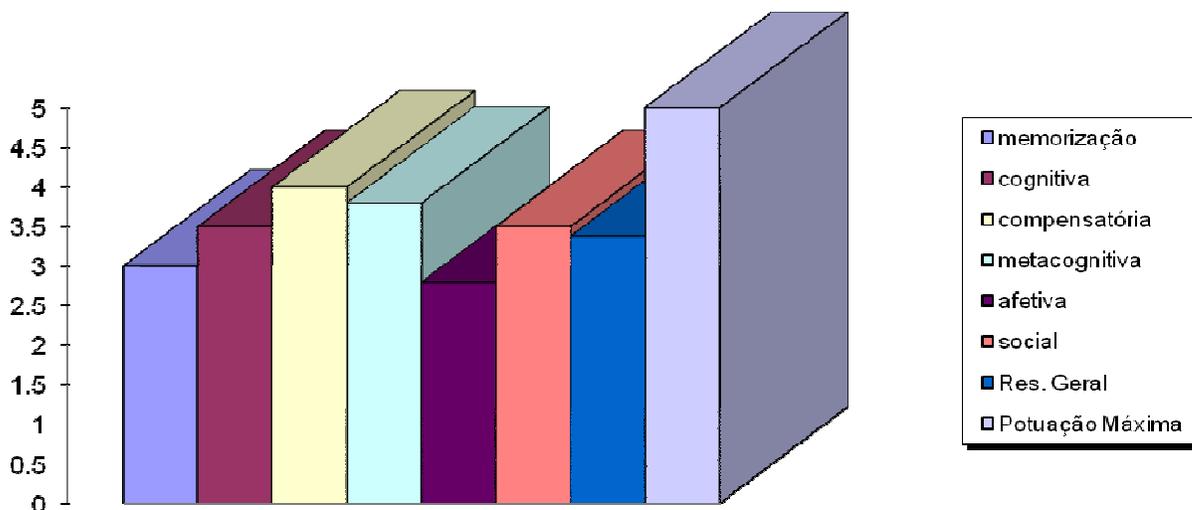
Total dos pontos do questionário f:  $21 / 6 = 3,5$

As **estratégias sociais** também receberam uma média (3.5) que as coloca dentro do grupo das estratégias acessadas freqüentemente. Destacamos o item 45, que tem como principal característica os pedidos de **esclarecimento**.

Continuando com a nossa análise, chegamos a uma equação geral que determinará a freqüência de uso geral de todas as estratégias de aprendizagem, diretas e indiretas, detalhadas no questionário apresentado. Somando-se todos os pontos e dividindo-os por 50, temos a seguinte equação:

$$\text{Total (a, b, c, d, e, f)} = 169/50 = 3.38$$

Como vemos, o resultado geral (**3.38**) classifica como **média** a freqüência de acesso às estratégias de aprendizagem. Para melhor visualização, elaboramos o seguinte gráfico:



É importante salientar que, segundo Oxford (1990, p. 300), o melhor uso das estratégias depende de fatores como, idade, personalidade, objetivos da aprendizagem, dentre outros. Uma média muito baixa em uma ou mais partes do questionário significa que deve ter havido alguma estratégia nestes grupos que PP provavelmente não quis usar, não sabe usar, ou a desconhece.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito ao público inicial ao qual os questionários estão direcionados, ou seja, falantes de outras línguas aprendendo inglês. Há de se considerar, ainda, que os referidos questionários também estão elaborados tendo como perspectiva alunos videntes, desconsiderando qualquer possibilidade de aplicação para alunos cegos. Portanto, se aplicados de forma isolada ou se utilizados como único instrumento para coleta de dados, estes questionários não atingem seu objetivo, ou seja, evidenciar um possível estilo de aprendizagem. Isso se dá pelo fato dos questionários possuírem um formato geral, ignorando, assim, as características individuais de cada aprendente e de seu contexto.

Apesar disso, os questionários se mostraram relativamente eficazes e, como a nossa análise também inclui outros instrumentos de coleta de dados, os resultados obtidos ao final deste trabalho terão seu caráter fidedigno preservado.

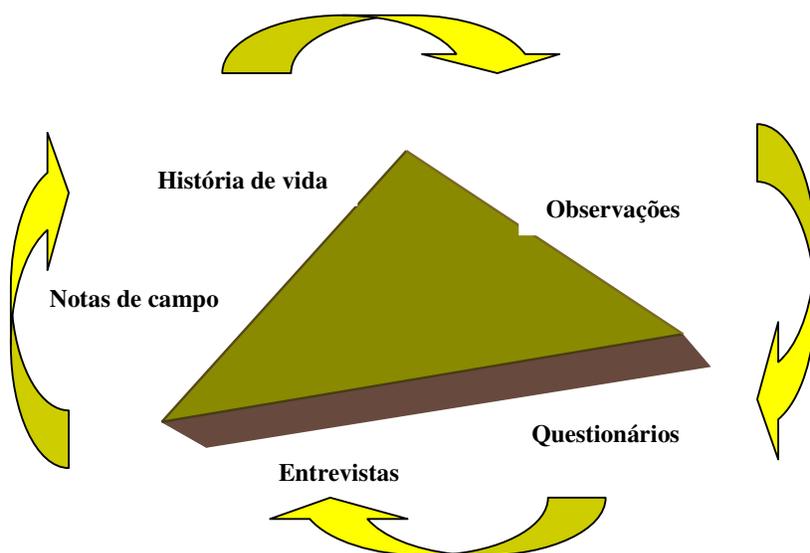
A seguir, apresentaremos as conclusões parciais deste estudo.

### **3.6. CONCLUSÕES PARCIAIS DAS ANÁLISES.**

Neste tópico apresentaremos as conclusões parciais da análise a partir do método de triangulação que, segundo Fetterman (1998, p. 93) valida a investigação tendo em vista que compara e analisa uma fonte de informação com outra para obter evidências.

Segundo Roncaglio (2004, pp. 100-111) há quatro tipos básicos de triangulação: 1) triangulação de dados; sugere o uso de vários dados em uma única pesquisa; 2) triangulação de investigador; que é o uso de vários pesquisadores em uma mesma pesquisa; 3) triangulação de teorias; que utiliza múltiplas teorias para interpretar um tipo de dado e, finalmente, 4) triangulação metodológica; que consiste no uso de vários métodos para pesquisar um único problema. Na análise que propomos utilizaremos a triangulação de dados.

Neste sentido, realizaremos a referida triangulação dos dados obtidos através das entrevistas, dos questionários, das observações, das notas de campo e da história de vida do PP, para se ter mais clareza das evidências obtidas e, por fim, delimitar quais são as estratégias e os estilos de aprendizagem de PP, tendo como escopo a fidedignidade dos resultados.



Para tanto, retornemos às perguntas de pesquisa:

1) Como se caracteriza o processo de ensino/aprendizagem de LE (espanhol) para alunos cegos dentro de uma sala de aula num contexto de inclusão?

1.2 - Quais as estratégias de aprendizagem adotadas pelo participante da pesquisa?

1.3 – Qual(i) seu(s) possível (is) estilo(s) de aprendizagem?

Para responder a essas perguntas, agrupamos os resultados parciais obtidos da coleta e análise, os quais apresentamos em forma de quadro, a seguir:

	História de vida	Questionários	Entrevistas	Observações	Notas de campo
<b>Processo ensino-aprendizagem</b>	Atraso no processo. Processo preensão-audição. Pouco estímulo nos primeiros anos de vida.		Atraso no processo. Falta de competência teórica e implícita dos professores. Pouca exploração da expressão escrita.	Atraso no processo. Falta de competência teórica e implícita dos professores. Pouca exploração da expressão escrita.	Atraso no processo. Falta de competência teórica e implícita dos professores. Pouca exploração da expressão escrita.
<b>Estilos de aprendizagem</b> (s) - Sensorial (p) - Pessoal (c) - Cognitivo	Grupal(s) Dependente(c)	Auditivo(s) Sinestésico-tátil (s) Grupal (s) Dependente(c) Global(c) Impulsivo(c) Extrovertido(p) Perceptivo(p) Julgador(p)	Auditivo(s) Grupal(s) Dependente (c) Extrovertido (p)	Global (c) Dependente (c) Auditivo (s) Grupal (c)	Auditivo (s) Grupal(s) Dependente (c) Extrovertido (p)
<b>Estratégias de aprendizagem</b>	-	Sociais Compensatórias Metacognitivas	Sociais Compensatórias Metacognitivas	Sociais Afetivas Compensatórias Cognitivas	Sociais Compensatórias Cognitivas

Após a devida análise e triangulação dos dados chegamos à conclusão de que o processo de ensino-aprendizagem de LE (espanhol) para alunos cegos, dentro de uma sala de aula num contexto de inclusão, está caracterizado pela ausência ou pouca presença da competência teórica, conseqüentemente, de competência sintética. Devido a uma série de fatores tais como: uma única máquina Braille na escola, a falta de conhecimento do sistema Braille por parte dos professores regentes, material didático inadequado, metodologia voltada para videntes, nenhum uso de materiais táteis, pouco fomento da produção escrita e oral e, principalmente, a super-proteção, este processo se configura de maneira confusa, resultando em pouco desenvolvimento das quatro habilidades de PP dentro do ambiente formal de ensino, criando uma divergência enorme entre a média do aluno em questão (7,5 no segundo semestre) e as suas competências reais.

Com relação às **estratégias de aprendizagem** adotadas por PP, nota-se em todos os instrumentos de coleta, a presença efetiva das estratégias **sociais** e

**compensatórias**, seguidas das **metacognitivas** e **cognitivas**. Nestes grupos destacamos o uso da inferência, dos pedidos de esclarecimento e, principalmente do uso da LM.

Embora as estratégias **afetivas** não tenham sido tão evidenciadas, salientamos que, no decorrer de todo o processo de coleta de dados, elas estavam presente, principalmente expressas em forma de brincadeiras, quase sempre em LM. Tais estratégias ajudam, primordialmente a ter um controle sobre o estado de nervosismo detectado em PP. Ainda com relação às estratégias **afetivas**, também constatamos que, quando nervoso, PP não conseguia realizar as leituras com eficiência, principalmente nos primeiros momentos em que estávamos observando as suas ações. Notamos, também, que havia uma auto-cobrança de PP, pois queria que tudo saísse perfeitamente e, quando percebia que suas ações não condiziam com o que ele mesmo desejava, portanto ficava nervoso.

Por outro lado, sempre que os professores utilizavam estratégias tais como: uso de frases engraçadas, brincadeiras, ou seja, criavam assim uma atmosfera de descontração, automaticamente, PP tinha mais voz e se mostrava mais imbuído a produzir *output*, mesmo que fosse por meio de estratégias **compensatórias**, como o uso da LM. Por todas estas observações, embora não tenhamos evidenciado a presença das estratégias afetivas, de forma mais contundente na análise dos dados, acreditamos que as mesmas estão presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem de PP e que este último, apenas não tem conhecimento explícito sobre essas estratégias e, portanto, não sabe lidar com elas.

É importante destacar que o uso de estratégias afetivas por parte do professor, inconscientemente, é confundido com a super-proteção que, segundo Amaral (1994, p. 32), é um tipo de roupagem da rejeição que, por sua vez, desloca o centro da relação para o protetor, “passando este a ser o protagonista da relação” (*op. cit*), tirando do indivíduo a possibilidade de desenvolvimento que só as experiências pessoais podem possibilitar.

Já para os **estilos de aprendizagem**, duas dicotomias foram bem delineadas. Uma que destaca os estilos mais prováveis de PP e, outra, que nega enfaticamente outros possíveis estilos. Neste caso, a **negação** se mostrou muito mais contundente do que a afirmação dos estilos.

Os estilos **visual** e **independente** foram rechaçados de acordo com os dados coletados. Em contrapartida, os estilos **auditivo**, **grupal** e **dependente**, aparecem em todos os dados, acompanhados dos estilos **extrovertido**, **global** e **sinestésico-tátil**.

Desta maneira respondemos as perguntas de pesquisas. A seguir apresentaremos as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – DESABAFO

*“Para a sociedade é trabalhoso trabalhar com o diferente, abrir espaços para ritmos inusuais, para necessidades específicas, para tudo o que foge à grande facilidade oferecida pelo homogêneo”. (Amaral, 1994, p. 48)*

Ao concluir este trabalho e ao realizar uma auto-reflexão sobre tudo o que ele nos proporcionou, percebemos uma nítida transformação em toda a nossa estrutura e práxis como professor-pesquisador e como ser humano, além da certeza de que muito há a ser feito ainda.

Entrar no campo das estratégias e dos estilos de aprendizagem foi mais do que simplesmente estudar uma teoria, foi, por um lado, perceber que a maior deficiência é a do próprio sistema educativo e, por outro, vislumbrar a possibilidade de que há uma esperança na educação, visto que, reconhecer estas estratégias e estes estilos nos aprendentes e torná-los conscientes deles é o mesmo que dar-lhes a possibilidade de serem mais autônomos no seu processo de aprendizagem, tornando-os mais ativos neste processo.

Neste sentido, o estudo ativo (Libâneo, 1994, p. 104) faz com que o aprendente estabeleça uma relação entre o que está sendo estudado e os fatos do cotidiano. Seria o mesmo que a aprendizagem significativa, na qual as novas informações, no caso específico de ensino/aprendizagem de LE, o insumo interage “com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”. (Moreira & Masini, 2001, p. 18). Atividades como trabalhos em grupos, estudo dirigido individual, tarefas de casa que criem esta relação entre o aprendido na escola e fora dela, contribuem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e, conseqüentemente, para a aquisição de vocabulário e de novas estruturas da L-alvo.

Vale ressaltar que, para que este estudo atinja seu objetivo, ou seja, dar ao aprendiz formas de aprender/adquirir a L-alvo dentro e fora do ambiente escolar, o professor tem que oferecer as condições necessárias, ou pelo menos, mostrar caminhos para que estas condições possam existir. Daí a importância de se criar um ambiente na sala de aula no qual o aluno esteja em contato com: quantidade regulada e qualidade de insumo, incentivo para o estudo (tendo como ponto norteador os estilos de cada aluno), orientações claras para o desenvolvimento dos trabalhos que serão realizados fora do ambiente escolar, tarefas e assuntos que tenham relação com os fatos diários do aluno e,

principalmente, que tenham sentido prático. Tais procedimentos tendem a levar o aprendiz a sentir-se mais satisfeito com seu aprendizado/aquisição, além de animá-lo para novas aprendizagens. Todas estas condições têm uma probabilidade maior de serem alcançadas se o professor tiver conhecimento dos estilos e das estratégias de aprendizagem de cada aluno e, a partir delas, utilizar estratégias de ensino que sejam adequadas a cada tipo de indivíduo.

Reforçamos, ainda, que é preciso se conscientizar de que cada indivíduo possui seu próprio estilo e suas próprias estratégias de aprendizagem. Isso possibilita uma educação mais efetiva que garanta um atendimento equânime e diversificado no sentido de criar oportunidades iguais de aprendizagem para todos sem, com isso, ignorar as diferenças, pois, a “democratização do ensino supõe o princípio da igualdade, mas junto com o seu complemento indispensável, o princípio da diversidade”. (Libâneo, 1994, p. 39)

Levando em consideração que os objetivos “antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 119) e que os métodos “são determinados pela relação objetivo - conteúdo e dão a forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas” (*op. cit*), não podemos conceber um método para o aluno DV que tenha suas bases fincadas em imagens, também não devemos considerar para este tipo de aprendente a mesma metodologia e/ou o mesmo método aplicado para alunos videntes. Se assim o fizermos, não só o método não cumprirá sua função precípua como também não se alcançaram os objetivos traçados tanto pelo/para o professor quanto pelo/para o aluno, levando, portanto, à exclusão.

Quando método e objetivos são díspares, ou seja, um não cumpre a função de facilitar/mediar o alcance do outro, o aluno DV fica à deriva, esperando momentos aqui e ali onde possa retomar seu curso e, quem sabe, “captar” alguma mensagem. Como as aulas no ambiente de pesquisa são dadas na L-alvo, o uso equivocado do método somado à falta de habilidade na compreensão auditiva por parte do aluno (ele está no 4º semestre) podem ser alguns dos fatores responsáveis do fracasso do aprendiz. Tal fato quase sempre leva à desmotivação e, conseqüentemente à evasão, decorrentes da sensação de incapacidade e de perda de tempo.

Para que isso não ocorra, sugerimos, ao começar o trabalho com alunos DVs, que se faça uma espécie de avaliação prognóstica com o intuito de desvelar como esse aluno (ou como ele aprende), do que ele gosta, quais os assuntos que lhe chamam mais a atenção e quais não, o que facilitaria e/ou prejudicaria o seu aprendizado dentro e fora da sala de aula. Obviamente, estes questionamentos servem para qualquer aluno, porém, quando se trata de um DV, estas questões não só são importantes, mas essenciais para um bom andamento do processo de ensino e de aprendizagem.

A partir deste procedimento, perceberemos que, mesmo que o aluno DV não tenha consciência de seus estilos de aprendizagem, ele possui estratégias próprias que podem ser melhoradas e/ou prejudicadas, dependendo do método usado pelo professor. Como se pode observar, não propomos aqui nada que seja novo ou “anormal”, porém, a clareza na aplicação de procedimentos de ensino, bem como dos objetivos de professores e alunos, devem ser considerados como ferramentas chave para o estabelecimento e para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem de LE para alunos cegos, não se tratando, portanto, da adoção ou criação de um método específico, mas sim da percepção e de especificidades dentro do método.

Portanto, não somos adeptos do estabelecimento de uma espécie de “pedagogia do deficiente” (Amaral, 1994, p. 71). No entanto, o aluno DV, como qualquer outro indivíduo que tem anseios, medos, alegrias e tristezas, precisa de ferramentas didáticas adequadas para suas demandas específicas de aprendizagem. Assim, a procura de tarefas, projetos, etc. para atender diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos, deve ser uma prerrogativa diária para o professor que ministra aulas para DVs, levando em consideração as especificidades que permeiam a aprendizagem de um indivíduo que perdeu a visão.

Por outro lado, a simples diferenciação por si só não tem efeito positivo. Concordamos com André (1999, p. 16) quando afirma que:

“Geralmente, o professor se dirige mais freqüentemente àqueles alunos que fazem perguntas, que são atentos, comportados (...) que aceitam **suas** regras (o grifo é nosso) (...) e rejeitam aqueles que fazem bagunça, que resistem, que contestam. Esse tratamento das diferenças pode favorecer os favorecidos e desfavorecer os desfavorecidos.”

Este pensamento vai de encontro a outro, o que caracteriza o portador de deficiência sempre em termos negativos tais como: impossibilitado, imperfeito,

deficiente, doente (Mazzota, 1982, pp. 14-15). Este tipo de diferenciação é maléfico, pois, acentua negativamente a diferença com relação aos demais indivíduos não portadores de uma deficiência e generaliza os portadores de deficiência dentro de um grupo único, o grupo dos deficientes. Esta atitude, segundo Mazzota (*op. cit*), “conduz a uma generalização da deficiência em tal proporção que a pessoa passa a ser vista, em sua totalidade, como deficiente e não como portadora de deficiência”. Neste caso, é necessário, então, que se busque uma diferenciação mais intencional do que involuntária. Segundo André (1999, p 17), enquanto a primeira busca atenuar as diferenças beneficiando os alunos, a segunda, por se tratar de um processo pouco consciente, reforça a desigualdade. Esta inconsciência, ou melhor, esta competência implícita, nem sempre se transforma em competência aplicada, acarretando em sérios problemas para o aprendiz que se sente o único culpado por não aprender.

Com o desenvolvimento desta pesquisa foi inevitável que passássemos a ter um olhar mais crítico sobre o discurso e a *práxis* dos vários segmentos envolvidos com o sistema de ensino, desde as autoridades máximas, até seus agentes principais: alunos e professores. Lamentavelmente, vemos nitidamente uma incongruência entre os discursos e as ações. De um lado estão os três poderes: o executivo, o legislativo e o judiciário que, maquiam o disposto na lei através de falácias legalistas apoiadas em frios e questionáveis números e não em fatos, jogando a educação para um “não sabemos” que plano de prioridade. Do outro, estão os professores que, como foi constatado, dão atenção àqueles alunos que perguntam, que são comportados, enfim, que cumprem as “suas” regras e rechaçam aqueles que são “bagunceiros”, que resistem, que contestam ou simplesmente aqueles que não participam, obviamente, isentando-se de qualquer culpa, aceitando passiva e hipocritamente, a “facilidade do homogêneo” (Amaral, 1994, p. 48) em detrimento de tudo que é heterogêneo. E no meio de todo este processo está o aluno que, por não perceber um significado na educação, seja pela nossa cultura exageradamente capitalista e individualista seja pelo conjunto de incongruências aqui expostos, vai à escola por mera obrigação, perdendo o sentido do respeito ao Outro e a si próprio.

O educador da era da informação mais do que nunca precisa desarraigá-lo dos velhos paradigmas nos quais o professor é o dono absoluto do saber, e tentar ser um professor democrático que tem o dever de adequar seu trabalho pedagógico às

características individuais de cada educando, reforçando a sua capacidade crítica, a sua curiosidade e a sua insubmissão (Freire, 1996, p. 26). Nesse sentido, é primordial que a indagação, a busca e a pesquisa façam parte da natureza da prática docente, pois, como bem coloca Freire (1996, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e ensinar é bem mais que transferir conhecimento.

Nestas considerações finais optamos, propositalmente, por não direcionar nosso foco para o DV. Isso se explica pelo fato de que, após tanta argumentação sobre a existência de diferentes tipos de estilos e de uma gama de estratégias de aprendizagem, além de todos os preceitos sobre a real função da educação, seria inconcebível que lhe déssemos ao aluno DV um posto de destaque, pois cairíamos no erro da super-proteção que, como foi observado, é uma roupagem da rejeição. Não há, neste pensamento, o julgamento de melhor ou pior, e sim, nossa preocupação em deixar claro que a deficiência é uma das diferenças que tantos outros indivíduos possuem e que, por um motivo ou por outro, não foram assim nomeadas.

Esperamos que este trabalho não fique preso ou restrito ao público considerado, pelo senso comum, como público alvo, ou seja, deficientes e pessoas que trabalham ou lidam com a deficiência. Esperamos, também, que possamos contribuir para que novas pesquisas busquem entender, explicar e tornar melhor o processo de ensino-aprendizagem como um processo eminentemente social, portanto, heterogêneo por natureza. Por fim, esperamos que a leitura deste trabalho nos leve à auto-reflexão e que, esta auto-reflexão, conseqüentemente, nos leve a uma práxis mais efetiva, menos excludente e mais soberana.

**Referências bibliográficas:**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas – SP: Pontes, 4ª edição, 2005.

\_\_\_\_\_. (org) **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol.** Campinas – SP: Pontes, 2ª edição, 2001.

\_\_\_\_\_. (org) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas – SP: Pontes, 2ª edição, 1997.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AMIRALIAN, Maria Lúcia. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, M. (org) **Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula.** Campinas – SP: Papyrus, 1999

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2003.

BRASIL. **Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC; SEESP; SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: MEC; SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Números da educação especial no Brasil.** Brasília: MEC; INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: língua estrangeira.** Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC; SEB, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy.** Prentice Hall Regents, 1994.

CLAVREUL, J. **A ordem médica.- poder e impotência do discurso médico.** São Paulo: Brasiliense, 1993

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. pp 15-41.

DIAS, R. M. de M. **A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

DISTRITO FEDERAL, **Orientação Pedagógica: deficiência visual.** Brasília: SEDF, 2006.

ELLIS, R. **Second Language acquisition.** Oxford: Oxford, Third impression, 1998.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step.** London: Sage, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILE, P. **As diversas faces da escola**. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ano XVIII, Ed. 165, setembro, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GONÇALVES, J. R. **Descrição de Estratégias de Aprendizagem com Exemplificação em Classes do 2º Grau**. Dissertação de Mestrado. Assis – SP: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campo de Assis, 1998.

GUIMARÃES, A. **Inclusão que funciona**. In: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ano XVIII, Ed. 165, setembro, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Tradução José Carlos Paes de Almeida Filho, página pessoal, 1982.

LAVILLE, C & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: editora da UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

LÓPEZ, S. F. **Las estrategias de Aprendizaje**. In: LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, D. A. & PULINO, L. H. **Módulo 5: A Psicologia e a construção do Conhecimento**. Brasília: Dupligráfica Editora, 2008.

MALTA, G. **La enseñanza del español como lengua Extranjera a ciegos: no hay que ver para creer**. Monografía de Especialização em Metodología de Ensino de Espanhol. Brasília: IBPEX/FACINER, 2006.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual: orientando professores especializados**. Brasília CORDE, 1994.

MAZZOTA, J. da S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MOITA LOPES, Luis P. da. **“Eles não aprendem português quanto mais inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública**. In: **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996, p. 63-80.

MOREIRA. M. A & MASINI E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem: São Paulo, PUC, 2004

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Línguas clássicas e Vernáculos. Universidade de Brasília, 2000

\_\_\_\_\_. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2005.

NAUJORKS, M. I. **Henri Walon: por uma teoria dialética na educação.** In: *Cadernos de Educação Especial*, V. 2 – nº 16, Santa Maria – RS: UFSM, 2000.

NELSON, G. L. **Cultural Differences In Learning styles.** In: REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

O'MALEY, M. & CHAMOT, A. U. **Learning Strategies in Language Acquisition.** Londres: CUP, 1990.

OTAL, J. L. **Estrategias de comunicacón y enseñanza de lenguas.** In: VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. (ogs) **Los estilos de aprendizaje de Lenguas.** Castelló de la Plana: Universitat Jaume, 1997.

OXFORD, R. L. **Language Learning Styles and Strategies: concepts and relationships.** In: JORDENS, P. & KELLERMAN, E. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.* Volume 41, número 4. New York: 2003

\_\_\_\_\_. **Language Learning Strategies: what every teacher should now.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990

\_\_\_\_\_. **Gender Differences in Language Learning Styles.** In: REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

PEACOCK, M. **Match or mismatch? Learning Styles and teaching styles in EFL.** In: *International Journal of Applied Lingusstics*, Vol. 11, nº 1. 2001.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RAPOSO, M. B. T.; QUEIROZ, N. L. N.; ARNT, R. de M. **Módulo 4: teorias da educação**. Brasília: Dupligráfica Editora, 2008.

REID, J. M. **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995.

RICHARDS, J. C.; PLAT, J. & PLAT, H. **Diccionario de Lingüística aplicada y Enseñanza de Lenguas**. Tradução LAHOZ, C. M. & VIDAL, C. P. Barcelona: Ariel, 1997.

RICHARDSON, L. **Writing: a method of inquiry**. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (eds). **Hanbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

RONCAGLIO, Sônia Maria. **A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional**. *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2004, vol.24, no.2, p.100-111. ISSN 1414-9893.

RUBIN, J. **What the Good Language Learn Can Teach Us**. *Tesol quarterly*, 1975.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

SÁ, E. D. de, CAMPOS, I. M. de, SILVA, M. B. C. **Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SANT'ANA, J. da S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2005.

SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp 193-217.

TARGINO, L. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Metodologia na investigação das crenças.** In: BARCELLOS, Ana M. F & VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. (orgs): **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas. Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. (ogs) **Los estilos de aprendizaje de Lenguas.** Castelló de la Plana: Universitat Jaume, 1997.

VILLANUEVA, M. L. **Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje.** Autonomía y aprendizaje de lenguas. In: VILLANUEVA, M. L. & NAVARRO, I. (ogs) **Los estilos de aprendizaje de Lenguas.** Castelló de la Plana: Universitat Jaume, 1997.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança.** Nova Alexandria, São Paulo, 1995.

#### **SITIOS DA INTERNET**

ABEDV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

**<http://intervox.nce.ufrj.br/~abedev/>**

IBC - Instituto Benjamin Constant –

**<http://www.ibr.gov.br/>**

Fundação Dorina Nowill

**<http://www.fundacaodorina.org.br/>**

MEC – Ministério da Educação

**<http://portal.mec.gov.br/index.php>**

OMS – Organização Mundial da Saúde

**<http://www.who.int/en/>**

ONCE – Organização Nacional dos Cegos Espanhóis

**<HTTP://www.once.es>**

# **Anexos**

## ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>57</sup>

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A CULTURA DE APRENDER E/LE DO ALUNO CEGO: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO”, por ser um aluno cego.

O principal objetivo deste estudo de caso é identificar se há uma cultura de aprender E/LE por parte dos alunos com cegueira.

Realizarei com o (a) senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre sua vida desde seu nascimento até sua situação atual. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da entrevista, se o (a) senhor(a) me autorizar, ela será gravada em um aparelho MP4. As informações gravadas serão transcritas para a devida análise dos dados coletados. Além das entrevistas outros momentos de sua vida serão observados tanto dentro da sala da aula como fora dela.

Ao participar desta pesquisa o (a) senhor(a) não receberá nenhum tipo de pagamento - sua participação será voluntária. O (a) senhor(a) não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido ao (a) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. O (a) senhor(a) deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Acredito que não haverá desconforto e / ou risco ao participar da pesquisa, pois ela se dará de modo simples, num único dia, tomando pouco de seu tempo (no máximo 2 horas), em sua própria casa.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados : Gleiton Malta Magalhães / tel.: 3335 5609 - 96187452 / end.: Rua Q. 205 conj 04 casa 26, São Sebastião – DF – Cep.: 71.691-437 ou Maria Luisa Ortiz Álvarez / tel.: 33071099 / end.: Instituto de Letras, UnB, Campus Darcy Ribeiro – DF, ou ainda, pelo e-mail maltaes@yahoo.com.br.

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.  
Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

<sup>57</sup> Este termo foi inspirado no modelo disponível em DIAS, R. M. de M. **A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

## ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO MÃE DE PP

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Mãe de PP<sup>58</sup>

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A CULTURA DE APRENDER E/LE DO ALUNO CEGO: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO”, por ser mãe do aluno cego, participante desta pesquisa.

O principal objetivo deste estudo de caso é identificar se há uma cultura de aprender E/LE por parte dos alunos com cegueira.

Realizarei com o (a) senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre a vida do participante de pesquisa desde seu nascimento até sua situação atual. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da entrevista, se o (a) senhor(a) me autorizar, ela será gravada em um aparelho MP4. As informações gravadas serão transcritas para a devida análise dos dados coletados. Além das entrevistas outros momentos de sua vida serão observados tanto dentro da sala da aula como fora dela.

Ao participar desta pesquisa o (a) senhor(a) não receberá nenhum tipo de pagamento - sua participação será voluntária. O (a) senhor(a) não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. O (a) senhor(a) deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Acredito que não haverá desconforto e / ou risco ao participar da pesquisa, pois ela se dará de modo simples, num único dia, tomando pouco de seu tempo (no máximo 2 horas), em sua própria casa.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados : Gleiton Malta Magalhães / tel.: 3335 5609 - 96187452 / end.: Rua Q. 205 conj 04 casa 26, São Sebastião – DF – Cep.: 71.691-437 ou Maria Luisa Ortiz Álvarez / tel.: 33071099 / end.: Instituto de Letras, UnB, Campus Darcy Ribeiro – DF, ou ainda, pelo e-mail maltaes@yahoo.com.br.

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.  
Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

<sup>58</sup> Este termo foi inspirado no modelo disponível em DIAS, R. M. de M. **A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

### ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR REGENTE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>59</sup>

O (A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A CULTURA DE APRENDER E/LE DO ALUNO CEGO: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO”, por ser professor de E/LE e ter em sua turma um aluno cego num contexto de inclusão.

O principal objetivo deste estudo de caso é identificar se há uma cultura de aprender E/LE por parte dos alunos com cegueira.

Realizarei com o (a) senhor(a), se me autorizar, uma entrevista, bem como observações de suas aulas, cujo objetivo é a obtenção de dados sobre como o participante de pesquisa estuda espanhol. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da entrevista, se o (a) senhor(a) me autorizar, ela será gravada em um aparelho MP4. As informações gravadas serão transcritas para a devida análise dos dados coletados. Além das entrevistas outros momentos de sua vida serão observados tanto dentro da sala da aula como fora dela.

Ao participar desta pesquisa o (a) senhor(a) não receberá nenhum tipo de pagamento - sua participação será voluntária. O (a) senhor(a) não terá despesa alguma durante a participação da pesquisa. É garantido ao (à) senhor(a) o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações. O (a) senhor(a) tem plena liberdade em recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento sem penalização alguma. O (a) senhor(a) deve estar ciente que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e /ou divulgados (mantendo o sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações). Acredito que não haverá desconforto e / ou risco ao participar da pesquisa, pois ela se dará de modo simples, num único dia, tomando pouco de seu tempo (no máximo 2 horas), em sua própria casa.

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas sobre a pesquisa, deseje obter informações sobre o seu andamento ou opte por desistir de participar da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(a) ou para que retire os seus dados : Gleiton Malta Magalhães / tel.: 3335 5609 - 96187452 / end.: Rua Q. 205 conj 04 casa 26, São Sebastião – DF – Cep.: 71.691-437 ou Maria Luisa Ortiz Álvarez / tel.: 33071099 / end.: Instituto de Letras, UnB, Campus Darcy Ribeiro – DF, ou ainda, pelo e-mail maltaes@yahoo.com.br.

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

Declaro que li e compreendi o termo acima e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Local e Data

<sup>59</sup> Este termo foi inspirado no modelo disponível em: DIAS, R. M. de M. **A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.



19. Em sua opinião, o aluno deficiente visual aprende tanto quanto os demais?

(    ) SIM

(    ) NÃO

Por quê? Que estratégias você utiliza para facilitar a aprendizagem do aluno deficiente visual?

## ANEXO V – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PP

### GERAL

1. Quando e como percebeu que você era diferente dos demais?
2. Houve alguma revolta?
3. Você tinha ou tem medo de sair de casa?
4. Você se sente inseguro em lugares que não conhece?
5. Você anda sozinho?
6. Como foi a primeira vez que você saiu sozinho?
7. Já aconteceu algo que te deixou com medo de sair sozinho e/ou acompanhado?
8. Como você se via e se vê diante dos outros?
9. Como você acha que os outros te vêem?
10. O que você menos gosta e o que você mais gosta?
11. O que te irrita, te emociona, te deixa feliz, te entristece...?
12. Você se sente em desvantagem em relação aos que enxergam?
13. Você vê alguma vantagem em ser cego?
14. Tem algum ídolo?
15. Gosta de música, de dança, de esporte?
16. Pratica algumas das modalidades citadas acima ou outra?
17. Você se gosta?
18. Como você se sentiu quando soube que havia outras pessoas como você?
19. Como você se sente entre seus amigos cegos?
20. Como você se sente entre seus amigos videntes?
21. Você acha que há preconceito com relação aos cegos?
22. Você se aproveita da sua condição para tirar alguma vantagem?

### NA ESCOLA

1. Com que idade começou a estudar?
2. Como foi seu primeiro dia de aula?
3. Com que idade começou a estudar?
4. Foi alfabetizado em Braille, em tinta, ou nos dois sistemas?
5. Qual foi a primeira impressão que teve da escola?
6. O que já tinha ouvido falar da escola?
7. Teve medo de ir para a escola?
8. Foi sozinho ou acompanhado? Por quem?
9. A escola era especial ou inclusiva?
10. Como foi recebido? O que te marcou no primeiro encontro?
11. O que achou do lugar? Sentiu-se bem/mal?
12. Como eram seus colegas? Tinham a mesma deficiência?
13. Qual foi a sua reação quando os conheceu?
14. Você usa sua deficiência para tirar alguma vantagem na escola?
15. Teve ou tem algum professor que mais te marcou ou marca?

16. Como você diferencia um bom e um mau professor?

#### SOBRE A LÍNGUA ESPANHOLA

1. Como começou a estudar espanhol?
2. Foi sua primeira língua estrangeira?
3. Por que escolheu o espanhol?
4. Você gosta desse idioma? Por quê?
5. Para que você estuda espanhol?
6. Quais das destrezas você acha mais difícil? Falar, escrever, entender ou ouvir?
7. Tem alguma tarefa que você não gosta?
8. E qual a que você mais gosta?
9. Você tem alguma estratégia para sanar suas dúvidas e/ou para aprender?
10. E o que você acha do seu material didático?
11. Ele te facilita a aprendizagem ou te dificulta?
12. Você se sente no mesmo nível dos outros alunos?
13. Consegue perceber os erros dos outros alunos e os seus?
14. Hoje você estuda espanhol por obrigação ou por gostar?
15. Acha que o estudo desse idioma lhe ajuda em algo?
16. Em que momentos você se sente mal em sala?
17. O que há nas aulas que você gostaria que não houvesse?
18. Pretende terminar seu curso?
19. O curso de espanhol é umas das suas prioridades? Você as pode enumerar?
20. Estudar espanhol mudou algo em sua vida, na escola. O quê?

## ANEXO VI – NOTAS DE CAMPO

### **Nota de campo 08/04/2008**

Entrei em sala e percebi que a turma ficou me olhando. Todos sabem que sou o diretor da escola. Não expliquei em um primeiro momento o que estava fazendo ali. Uma aluna me perguntou se ia avaliar o professor.

Neste dia não houve nada incomum. Percebi que PP não usava a L-alvo para se comunicar. PP se mostrou orgulhoso, quando expliquei, mas ao fim da aula, qual era meu propósito.

A aula transcorreu normalmente. O professor sempre tentando dar voz aos alunos. Estes, timidamente, davam algumas respostas ao professor. PP sempre respondia monossilabicamente (si, si... no, no).

PP parece à vontade. Está sentado ao lado esquerdo da mesa do professor, tem uma reglete e papéis para escrita Braille na mochila, que está no chão. Sempre que necessita algo, pega na mochila.

PP sempre se descontraí com uma ou outra brincadeira (sempre em LM). Em nenhum momento se levantou ou saiu do seu lugar. Não houve uso de nenhum material tátil que contribuísse com a aprendizagem, além do livro adaptado ao Braille.

Nos primeiros dias não realizamos muitas anotações, somente observamos.

### **Nota de campo, 20/05/2008.**

Cheguei quinze minutos atrasado e PP já estava na sala de aula. O professor estava colocado ao lado esquerdo da mesa do professor.

O assunto da aula é uma revisão dos pretéritos. O professor tenta, por meio de muitas perguntas, buscar a participação de todos.

PP expressa acordo e desacordo, geralmente de forma monossilábica (“sim” e “não”).

Quando o professor pediu que todos lessem a sós um texto, se percebe que o ritmo de PP é diferente. Ao ler, balbuciava as palavras. PP encontra uma palavra (Guernica) e pergunta ao professor seu significado (estratégia social?).

PP acompanha no seu livro em Braille a leitura que faz uma aluna. Faz correções quando a aluna se equivoca.

PP, geralmente fala muito baixo e se comunica muito mais em LM.

Um fato que nos chamou a atenção foi o que PP não realizou, neste dia, nenhuma tarefa escrita. Apesar do professor tentar dar voz a PP, parece que este está, na prática, a um nível mais baixo do que ele está inscrito (ele está no B3 e parece estar no B1). Quando os outros alunos conversam entre si, também não usam a L-alvo.

Não houve uso de material complementar elaborado especificamente para que PP o tocasse.

O professor é muito esforçado, mas não alcança de forma efetiva PP.

#### **Nota de campo, 29/05/2008.**

PP está sentado no mesmo lugar. (mesa à esquerda da mesa do professor)

O professor mostra preocupação se PP está acompanhando a leitura em seu livro em Braille, mas não se certifica disso. Momentos depois, PP diz para si mesmo: “*Caramba, que página?*”. Continua procurando pela página até que pergunta. O aluno monitor informa a PP que é uma página que tem uns quadrinhos, porém, em Braille, o conteúdo está disposto de forma diferente. Finalmente PP encontra a página, 178. PP se perde freqüentemente em todas as aulas.

PP está fazendo uma tarefa do livro com outro aluno. PP não consegue entender uma palavra “*não consegui ler esta palavra*”. O outro aluno tenta explicar, mas acho que PP não entende, acho que é a palavra que está escrita errada no livro de PP.

PP nunca sai do seu lugar.

Em nenhuma aula houve a exploração de materiais táteis. Após dois meses do começo das aulas, PP continua com muita dificuldade para usar a L-alvo.

O aluno monitor e o professor tentam explicar a tarefa. PP parece não entender e o professor parece não entender essa dificuldade de PP em compreender a atividade. Após algumas tentativas em vão, PP fala: “*tá difícil entender isso aqui*” e me chama para explicar a tarefa. Ao ver a tarefa do livro, percebo que ela tem dois quadros com espaços preenchidos com

dados de personagens famosos e com espaços vazios. No outro quadro, que está de cabeça para baixo, nos espaços onde o quadro A não tem a informação, esta pode ser conferida no quadro B. Tento explicar para PP e ele continua não entendendo. Ao ver no livro em Braille, percebo que a falta de compreensão se justifica por que nesta versão a tarefa está apresentada de forma diferente, em seqüencia. Após ver como estava em Braille então lhe pude explicar e ele enfim compreendeu. Todo este momento era acompanhado pelo professor regente e por todos da turma.

PP acompanha bem as tarefas e o professor tenta fazê-lo participar. Não vimos a execução de nenhuma tarefa escrita e nenhuma cobrança neste sentido por parte do professor.

**Nota de campo, 18/08/2008.**

O professor passou aproximadamente vinte minutos escrevendo no quadro conteúdo gramatical. PP está ao lado esquerdo da mesa do professor e tem o auxílio de um aluno que. PP estava sem reglete, lhe entreguei uma. O professor pede a um aluno que ajude PP nas cópias. PP diz “*Tá enrolado*”. Este comentário denota que o aluno monitor terá trabalho com PP. Um aluno diz que não dá para ver nada e outro então comenta: “*Ele tá cego, professor*”. Não percebo nenhuma reação em PP.

PP tenta escrever e não consegue. Pede a máquina Braille. A professora da sala de recursos traz a máquina.

À medida que copia sua matéria, dita para que PP possa escrever. Em português PP diz ao professor que já tem aquela apostila. A máquina Braille parece que também está com problema (PP fala baixo: “*está travando*). PP se mostra nervoso com os contratempos, lamentava-se dizendo: “*Ah não! Logo hoje*”. Até o professor percebe que PP está mais nervoso do que o normal. Após vários minutos, o professor começa a explicar a matéria sem que PP tivesse copiado tudo, na verdade, ele não copiou quase nada.

PP está de costas para o professor, por isso, tem sempre que virar a cabeça em direção do quadro para ouvir o que o professor está falando.

Nos cem minutos que acompanhamos PP nesta aula, o mesmo não realizou nenhuma tarefa escrita, somente fez leituras e alguns comentários (muitos na LM).

Com o problema na reglete e na máquina, PP fica sem copiar a matéria.

A meu ver, houve um exagero de cópia no quadro. O assunto era extremamente gramatical e a metodologia muito estruturalista. Porém, esta foi uma das raras vezes que PP escreveu algo em sala.

#### **Nota de campo, 21/10/2008.**

A forma como PP está disposto à mesa (segue de costas para o quadro e de frente para toda a turma) o obriga a fazer esforço com a cabeça, virando-a para a esquerda em direção para onde está o professor, sempre que este está localizado atrás de PP. Percebemos que o barulho produzido quando o professor "coloca" o livro bruscamente sobre a mesa, incomoda PP.

PP continua falando em português e o professor não o fomenta a falar em espanhol.

Neste dia senti PP muito sonolento. O professor faz algumas brincadeiras com PP, todas sem nenhuma relação com o conteúdo. PP interage (em português).

A participação de PP, hoje, foi pouca. Ele estava sonolento.

#### **Nota de campo, 17/11/2008.**

PP está acompanhando uma tarefa de compreensão auditiva. Enquanto os outros alunos escutam e marcam as respostas. PP somente acompanha sem realizar nenhuma anotação, por um momento deixa de acompanhar.

Por vários momentos PP se perde. Isso se dá porque o ritmo do professor é muito acelerado e não dá para que ele acompanhe. Na correção dos exercícios ele se perdeu muitas vezes e não tinha os exercícios respondidos. É freqüente o professor está em uma atividade e PP em outra. Também é freqüente o professor não perceber tal fato. Porém, quando PP consegue acompanhar, ele tem respostas a várias perguntas.

Conversas paralelas incomodam PP.

O professor dá uma atividade complementar para a turma, mas não traz uma para PP dizendo-lhe que depois passa o exercício para que o transcrevam na sala de recursos. Entretanto, a tarefa é feita ali mesmo, em sala, e PP fica sem a atividade. Neste caso, quando PP não tem material, um aluno monitor lê a tarefa para PP. Percebemos que, muitas vezes, o monitor lia cometendo erros na pronuncia de alguns fonemas do espanhol.

A comunicação entre PP e aluno monitor é feita em português. Muitas vezes PP pede cadernos emprestados aos colegas para copiar em casa o que perdeu na aula. Não percebemos nenhum tipo aparente de preconceito com PP.

Neste dia PP assistiu a primeira aula com o professor regente e, depois, foi fazer a prova bimestral escrita na sala de recursos.

#### **Nota de campo, 17/11/2008, na sala de recursos**

Na sala de recursos PP faz a prova escrita sozinho. Ele tem que continuar com uma história que já está iniciada. Após alguns momentos sem conseguir começar a tarefa, pede ajuda à professora da sala de recursos.

PP não usa, em nenhum momento, a L-alvo para comunicar-se com a professora, mesmo que esta só utilize o espanhol.

A máquina Braille apresenta problemas. PP diz que embora ela esteja normal, os pontos estão saindo fracos. Isso o preocupa, pois se houver alguma rasura, pode ser que quem faça a transcrição do Braille para tinta não entenda e PP acabe prejudicado.

PP ouve um ruído (um bip de fax intermitente). A professora que está realizando a gravação em vídeo lhe pergunta se o barulho o incomoda. Sem muita segurança PP diz que não.

Momentos mais tarde PP reclama: *que barulhinho chato, professora!*

Mais uma vez PP diz que os pontos da máquina estão fracos e que vai dar problema na hora da correção. A professora vai até ele, testa a máquina e lhe diz a PP que não se preocupe, pois ela está entendendo.

PP tem muito assistência na sala de recursos, diferentemente da sala de aula comum. Não porque os professores não queiram dar, mas porque não têm condições de dar.

É na sala de recurso que PP mais escreve. A professora cobra esta destreza de PP, levando-o a escrever. Ela também o ajuda com as tarefas de casa, corrige as redações e passa as correções para PP, que sempre recebe bem as críticas. Como se trata de um atendimento personalizado, a professora consegue ver com maior nitidez a defasagem de PP, tanto na ortografia do espanhol quanto na escrita Braille. PP tem dificuldade para entender alguns comandos. A professora sempre explica em espanhol as atividades e PP, segue utilizando o português.

Este tratamento às vezes foge do que prega a inclusão, mas sem ele, PP não conseguiria chegar onde chegou, se desmotivaria e, conseqüentemente, desistiria.

Há, na atuação da professora da sala de recursos, uma característica marcante: a afeição. A estratégia afetiva por parte da professora faz com que PP aprenda mais. É nítido que sua estada na sala de recursos é prazerosa. Ele demonstra respeito e carinho pela professora.

PP termina a prova (não escreveu muito) a entrega à professora e se despede.

## ANEXO VII – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoção enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

### ■ Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UnB etc.)
  2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
  3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
  4. Números: por extenso.
  5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
  7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
  8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.
- Adaptação de critérios do projeto NURC/SP pelo prof. Dr. Pedro Caruso.

## ANEXO VIII – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PP

(PS) = PESQUISADOR

(PP) = PARTICIPANTE DE PESQUISA

(PS)- ... então você ficou cego aos três meses... né? Você lembra porquê... o que que te disseram...

(PP)- ... foi... éh:::... com alguns exames mais recentes

(PS)- ... huhum...

(PP)- ... éh::: descobri que foi éh:::... um choque térmico... Que a minha mãe contou a história pros médicos... pro médico no caso... e ele falou... não... o problema dele foi... choque térmico... aí...

(PS)-... aha...

(PP)-... né... depois da explicação dele...

(PS)- ... mas você sabe como foi esse choque térmico?... como?

(PP)- ... eu estava dormindo e minha mãe me carregou para fora...aí...

(PS)- ... ela tava dentro de casa...

(PP)- ... ela tava dentro de casa... né e quando eu estava dormindo ela me carregou para fora... aí nesse intermédio de... nesse intervalo aí de tempo... eu acordei... aí a parte aqui detrás do pescoço ficou duro... aí meus olhos ficaram preto e branco... aí eu dormi de novo... éh... nessa hora que aconteceu esse acidente... aí eu dormi e quando eu acordei já acordei cego... aí a tia... a minha mãe foi atrás de alguém pra me dar um remédio éh porque eu tinha tido epilepsia... mas aí éh a minha mãe encontrou apenas a tia dela que era a irmã éh da v/ da mãe dela... que hoje já faleceu... a tia dela... aí ela falou pra tia dela me passar o remédio e a tia dela pegou e me passou o remédio éh de epilepsia... e...

(PS) - ... mas sem saber se tinha sido mesmo epilepsia?...

(PP) - ... isso... isso... mas só que não era epilepsia... era... no caso o tal do choque térmico...

(PS) - ... hum:::... Como isso foi aos três meses de idade você não lembra de nada disso... né?

(PP) - ... ahã...

(PS) - ... então foi aos três meses... ficou cego por conta de um choque térmico... né... você não conheceu seu pai...

(PP) - ...não...

(PS) - ... mas sua mãe fala algo dele... falou... você tem curiosidade...

(PP) - ... falou... falou... falou... ela fala algo dele...

(PS) - ... e ela fala o que... mais ou menos...

(PP) - ... éh::: na verdade ela fala que... ela disse que ele que éh... que ele apenas registrou... éh... queria registrar o nome... aí ela falou que não... vamo deixar isso quieto... deixa que eu cuido dele sozinho... aí pegou e deixou quieto...

(PS) - ... ah... ele não registrou?

(PP) - ... éh acho que não... mas não sei... essa informação não sei te passar corretamente

(PS) - ...ahã... ok... você lembra quando e como você percebeu que você era diferente das outras pessoas?

(PP) - ... éh... assim... eu pra falar a verdade eu não notava... não consegui notar... até porque... foi uma coisa assim bem...

- (PS) - ...é que pra você era normal... né?...
- (PP)- ... éh... não... não era... era bem normal...
- (PS)- ... mas quando você se deu conta... perai... tem outras pessoas que não são iguais a mim... todo mundo é diferente é obvio...
- (PP)- ... éh sem dúvida... eu assim... percebi isso acho que com dé... éh... cinco... seis anos... eu acho...
- (PS)- ...aha... Você teve já alguma revolta por conta disso? ((brinca)) eu não quero...
- (PP)- ... ((riso)) revolta... revolta propriamente tido não... eu às vezes... não gosto que assim... pô... eh::: ai que dó... aquilo ali... que me deixa o que me deixa mais indignado é isso...
- (PS)- ... brincando... é não precisa ter dó... você não é doido... né? ((intervenção espontânea))
- (PP)- ... é... eu pref/ ... que me trate... éh::: que me trate igual...éh::: igual como uma pessoa comu/...me trate como uma pessoa qualq/... que não trate... ah ele é cego vamo fazer isso e isso e isso... não... eu prefiro que a pessoa me reconheça pelo o que eu sou e não pela minha deficiência...
- (PS) - ... claro... claro... você tem medo de sair de casa sozinho... ou você tinha esse medo?
- (PP)- ... éh:::... eu assim... sempre tive vontade de sair de casa... sozinho... aí a minha mãe ela... nunCA éh:::... ela sempre tinha medo...
- (PS)- ... e por que ela tinha medo... ela achava que você não ia dar conta...
- (PP)- ... (riso)... ela achava que eu num ia dar conta... então... aí então foi assim... gradativamente... ela trabalhava aqui no Plano... aqui na duzentos e... aqui na quatrocentos e três aqu/... nesse bloco aqui... de frente o CEEDV ai ela trabalhou durante cinco anos... aí ela saiu desse emprego e foi pra lá pro Recanto... lá onde nós moramos agora... aí depois disso quem ficou me trazendo foi meu irmão... aí o meu irmão vinha pra escola... vinha pro colégio... e não entrava na aula... aí começou a dar problema pra ela... pra mim e para ela... né... tal... o Paulo veio e o irmão dele não veio... por que? aí começou a dar problema... aí o ano passado eu vim começar a andar sozinho...
- (PS)- ... ah:::... o ano passado?
- (PP)- ... ah... o ano passado...
- (PS)- ... então você já anda sozinho...
- (PP)- ... ando... e assim... eu não sinto medo... entendeu...
- (PS)- ... mas você se sente inseguro? --por exemplo--... os lugares que você conhece você sente inseguro e os lugares que você não conhece... como seria?
- (PP)- ... éh:::... assim ... --por exemplo-- ... aqui no CIL... aqui no CIL eu conheço praticamente tud/ quase tudo...
- (PS)- ... tranquilo...
- (PP)- ... éh... tranquilo...
- (PS)- ... aí você não fica inseguro?
- (PP)- ... não... não/... aqui não...
- (PS)- ... ahã...
- (PP)- ... mesmo quando a gente encontra algum obstáculo a gente tenta éh:::éh:::... pedir ajuda de alguma maneira...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ...pelo menos eu faço assim pra que não chame atenção... éh::: bem discretamente...
- ((Não me contive e ri...))
- (PS)- ... mas... Paulo... como é chamar atenção discretamente? ((risos))

- (PP)- ...éh... éh... ((risos)) assim... tal... você... inventa uma desculpa qualquer...
- (PS)- ... ah::: tá... entendi... entendi...
- (SP)-... agora... nos lugares que eu não conheço REALmente... eu peço ajuda...
- (PS)- ... ahã... mas você se sente inseguro... te dá um medinho...
- (PP)- ... é... dá... dá... éh::: das pessoas não/... respeitarem... só que até hoje não aconteceu isso de... fazer alguma coisa... eu já fui... chovê/... a Sobradinho sozinho...
- (PS)- ... e é longe viu...
- (PP) ... éh... fui fazer um trabalho...
- (PS) ... que legal...
- (PP) ... aí encontrei uma colega minha... uma colega minha me encontrou lá::: na rodoviária... éh::: fui na casa de um colega meu aqui... éh:::.... no Lago Sul
- (PS)- ... ahã...
- (PP)- ... e... aqui mesmo próximo da escola... aqui na/... na quatrocentos e quatro
- (PS)- ...ahã...
- ((neste momento começou muito barulho por causa do intervalo entre as aulas))...
- (PS)- ... você lembra a primeira vez que saiu sozinho? como foi?
- (PP)- ... ah:::.... bem... éh:::.... diferente...
- (PS)-... diferente como?
- (PP)- ... éh assim... você sair com a mãe é uma coisa... você sair sozinho é outra...
- (PS)- ... você achou legal?
- (PP)- ... éh::: ... no primeiro dia eu fiquei assim meio grilado... e tal... aí eu éh... peguei... fiz o curso de orientação e mobilidade... com a bengala... aí... depois assim que eu terminei o curso passei a... andar sozinho tranquilamente... sem problema nenhum...
- (PS)- ... é curso de ...
- (PP)- ... orientação e mobilidade...
- (PS)- ... ah... orientação e mobilidade... ((o PP se preocupou com a hora))... se bem que agora as perguntas são tudo assim... os horários... né... como que você se vê diante das outras pessoas? Você se vê uma pessoa como?
- (PP)-... éh::: como que eu me vejo assim... diante das pessoas? Ah:::.... uma pessoa que tem dificuldades como elas... porém... uma... éh::: com um grau de dificuldade maior... entendeu...
- (PS)- ... assim... mas não é cognitivo... quer dizer de raciocínio não... você é igual a todo mundo...
- (PP)- ... é... sim... sem dúvida... de raciocínio .... acho que até é mais rápido ((falando baixo com um leve sorriso))...
- (PS)- ... e como que... ah:::.... raciocínio é mais rápido?
- (PP)- ... sim... raciocínio rápido... ((sem muita convicção)) pra algumas coisas sim...
- (PS)- ... como que você acha que as outras pessoas te vêem?
- (PP)- ... ah:::.... algumas pessoas assim... éh::: ... quem me conhece realmente sabe que eu sou uma pessoa tranqüila... bastante brincalhona... tal... agora aquele que realmente não me conhece ah... me éh: ... assim... ah me trata como coitado e tal... várias coisas...
- (PS)- ... Já chegou alguém e te tratou como coitado assim nitidamente... e que te deixou chateado... com raiva e você falou alguma coisa...
- (PP)- ...((exita)) NÃO... diretamente... mas indiretamente...
- (PS)- ... mas o que você faz quando isso acontece?
- (PP) - ... ah:::.... eu fico só observando a pessoa... se a pessoa continua insistindo naquela tese... eu... vou... e:::.... oh... vamo mudar o quadro ai... porque

- ((sorri))... eu sou uma pessoa como você... só tenho uma pequena deficiência que...
- (PS)- ... que as vezes tem outras pessoas que têm outras deficiências muito maiores como racismo... preconceito... isso é o que é deficiência pra mim... tá...
- (PP)- .... ((sorriso)) concordo...
- (PS)- ... isso é deficiente... a pessoa preconceituosa é deficiente... seja com o que for...  
éh:::.... o que que você mais gosta?
- (PP)- ... éh::: ... o que eu mais gosto? Assim... poderia especificar...
- (PS)- ... não... geral... o que você gosta muito?
- (PP)- ... ah... geral... éh:::.... o que eu gosto muito... ah... ouvir música... éh... ((tem dificuldade para falar))
- (PS)- ...eu quero aquela coisa assim que você diria... se eu pudesse eu faria isso sempre...
- (PP)-... éh ((silencio))... são tantas coisas que eu gosto mesmo... de verdade... mas aquela assim/ ... que me chama a atenção éh::: ... ((há muito barulho no momento da entrevista o que parece incomodar o PP... neste momento entrou alguém na sala e ele sentiu)) éh::: chovê... não... ouvir música... éh/...
- (PS)- ... ouvir música é o que você adora?
- (PP)- ... sim...
- (PS)- ... e o que é que você menos gosta... coisa que você tem que fazer ou qualquer coisa... o que você menos gosta?
- (PP) - ... o que eu detesto mesmo? Éh::: ... ter que as vezes ouvir a pessoa escarrando alguma garota que eu conheço... entendeu, éh::: ... falsidade... entendeu...
- (PS)- ... isso é o que você menos gosta...
- (PP)- ... isso... é o que eu menos gosto
- (PS) - ... de comida o que você mais gosta? ((tentativa de conseguir fazê-lo falar mais sobre gostos e preferências))
- (PS)- ... que eu mais gosto?...
- (PS)- ...é, você gosta de comer?
- (PP)- ... MUIto... feijão... carne... arroz e feijão... é::: ... quer dizer... é arroz e feijão...
- (PS)- ... e o que você menos gosta de comer?
- (PP)- ... éh::: ... quiabo ((eu sorri)) é muito ruim... jiló... só.
- (PS)- ... e::: o que te irrita?
- (PP)- ...a falta de sinceridade...
- (PS)- ... que te emociona?
- (SP)- ... ((sorri)) éh... meio que tipo... as pessoas que... que se esforçam e... estão cheg... lá encima...
- (PS)- ... o que eu falo assim que te emociona... uma coisa que te faz... te dá vontade até de chorar... pode ser de alegria ou de tristeza... faz teus olhos encherem d'água... você se arrepia...
- (PP)- ... ((tem dificuldade em explicar... após pensar muito responde)) ok... vê uma pessoa maltratada por outra... tipo... éh::: uma mulher... um homem batendo numa mulher... tal... aquilo ali me deixa indignado...
- (PS)- ... o que te deixa feliz?
- (PP)- ... o que me deixa feliz? Éh::: ... fazer assim novas amizades tal... éhh está em contato com outras pessoas... ampliar o... conhecimentos ... me deixa éh::: ... muito contente...
- (PS)- ... o que te entristece?
- (PP)- ... como eu tinha... falado antes... a falta de sinceridade... entendeu... acho que tipo se eu fiz uma coisa que a pessoa não gostou... aí prefiro que ela chegue em mim

e fale... você fez isso... não gostei... tipo... dá pra você melhorar... tipo eu éh::... mesmo que na hora eu fique sem graça... éh::... só que tipo... depois eu tipo pego tudo pra mim depois entendeu?

- (PS)- ... você se sente em desvantagem com relação às outras pessoas?
- (PP)- ... não... não me sinto... até porque... hoje o éh:: mercado de trabalho... éh: vários tipos de trabalho que tem aí... está me proporcionando várias maneiras de... de ter uma vida boa... eu... éh... depende apenas de mim fazer que isso se transforme em realidade...
- (PS)- ... você vê alguma vantagem em ser cego?
- (PP)- ... alguma vantagem em ser cego? não... não vejo... não vejo...
- (PS)- ... você sabe que muitas pessoas que se aproveitam de situações... o que que você acha disso... vou dar um exemplo... a pessoa se aproveita que tem dor de cabeça pra todo dia ir embora mais cedo do serviço... você acha ((nossa tem muito barulho...)) se aproveita de uma situação... de uma dor de cabeça por exemplo... tira vantagem... você como cego pode tirar alguma vantagem disso?
- (PP)-... não... não... ao contrário... eu procuro não tirar vantagem nenhuma... até porque as pessoas que estão ao meu redor estão vendo tudo... então o que eu fizer vai deixar uma impressão para as pessoas muito mal... eu não vou tá vendo... as pessoas que estão do meu lado é que vão ver...
- (PS)- ... é verdade... você tem algum ídolo?
- (SP)- ... IDolo... acho que o... Romário... o Romário.
- (PS)- ... Romário... e o time?
- (PP)- ... flamengo ...
- (PS)- ...oh::: meu Deus... você já disse que gosta de música... e de dança? Você gosta?
- (PP)- ... não... dança não...
- (PS)- ... e de esporte...
- (PP)- ... futebol... um pouco de automobilismo... um poquim de voley apesar que eu não entendo muito...
- (PS)- ... você joga futebol?
- (PP)- ... jogo... já um tempinho que eu não jogo...
- (PS) - ...você é perna de pau...
- (PP)- ... sou ((risos)) éh::: ... um futebolzinho assim... tranqüilo...
- (PS)- ... você gosta de você?
- (PP)- ... bastante... ((risos)) até porque eu me acho uma pessoa simpática... bonito
- (PS)- ... você se acha bonito?
- (PP)- ... me acho...
- (PS)- ... que legal...
- (PP)- ... se eu não me achar ... acho que as pessoas nunca vão falar/ ah::: ... você é isso... eu me acho muito bonito... é claro que eu não aproveito... ah: ... não conto vantagem ... “eu sou bonito” não... ao contrário... quando alguém fala você é bonito não... --me acho muito bonito--... porque... assim... na hora que você tá na frente a pessoa é que tem que te achar bonito e não você se achar bonito...
- (PS)- ... é mas não faz mal nenhum se achar bonito...
- (PP)- ... muito ao contrário... faz bem ((risos)) eu sou bastante pé no chão quanto a isso...
- (PS)- ... quando foi que você percebeu/ ((fui interrompido, alguém queria falar comigo... pedi que aguardasse...))... já tinha te perguntado quando você ficou sabendo que era diferente dos outros... mas quando foi que você percebeu que tinham outras pessoas igUAIZinhas a você com a mES::ma deficiência...

- (PP)- ... ah:: ... quando através de uma colega da minha que me indicou que eu fosse estudar numa escola lá no Gama... que era de ensino especial... de DA na época... não DM, desculpa... deficiência mental... aí eu passei por uma triagem lá no Gama... aí... a professora me indicou pra aqui pro plano que é o CEEDV... aí eu cheguei aqui... passei pela triagem e no mesmo dia fiquei na escola... aí depois que eu vi outras pessoas que eram... tinham a mesma deficiência que a minha... aquilo me deu... digamos assim... uma esperança.. eu falei... “agora eu acho que vai melhorar... né?”
- (PS)- ... você achava que era só você...
- (PP)- ... é... aí eu falei... agora o negócio vai melhorar e foi indo... e graças a Deus com algumas dificuldades a gente tá na luta...
- (PS)- ... como você se sente com seus amigos cegos e com seus amigos que não são cegos? tem diferença?
- (PP)- ... sim... é uma diferença bem pequenininha... é que com seus amigos cegos você pode falar de coisas bem restritas... eh:: ((por exemplo)) éh tipo... como eu poderia vê aqui... por exemplo... alguns nunca foram numa praia... aí éh... aí vou lá eu e ele conversar sobre isso... aí não conseguimos desenvolver porque o outro não sabe e eu também não sei... agora quando eu vou conversar com uma pessoa que não tem deficiência visual aí sim... a gente conversa muito...entendeu
- (PS)- ... mas assim... você se sente... quando você está com o cego ele te entende mais... por ele ser cego ele te entende mais?
- (SP)- ... não... não éh assim... uma opinião minha, os cegos são bastante desunidos éh::: a maioria deles são bastante desunidos... tipo... rola panelinha... entendeu... e nessa panelinha aquele cego que tiver mais malandragem sobrevive... agora no caso... de ... o cego que num se enturma com os outros cegos ele acaba se dando mal... agora... o cego no meio dos de alguns que enchergam é rei... no meu caso por exemplo... ali na turma até que rende um poquim eu converso com algumas pessoas éh:: mais conversar ( ) com as vezes é bom e as vezes é ruim...
- (PS)- ... qual o seu melhor amigo...
- (PP)- ... meu melhor amigo? éh::: o do Lago Sul... o Ângelo... que já passou por aqui...
- (PS)- ... ele é cego?
- (PP)- ... não... não...
- (PS)- ... e o seu segundo melhor amigo?
- (PP)- esse daí é cego ((risos)) mora no Núcleo Bandeirante...
- (PS)- ...ele é cego?...
- (PP)- ... é cego...
- (PS)- ... então não tem uma diferenciação pra falar... eu prefiro ter amigos cegos... eu prefiro não ter amigos cegos...
- (PP)- ... não... não... não tenho...
- (PS)- ... mas de cego para cego existe um certo ranço...
- (PP)- éh:: ... tem uns que quer ser o que não é...
- (PS)- ...ah... entendi... mas isso é igual que todo mundo... você acha que existe preconceito com o cego?
- (PP)- ... ah bastante... não só com os cegos...
- (PS) ... é... eu tô falando só dos cegos... e que tipo de preconceito você acha que tem ou que se já sofreu algum...
- (PP)- ... éh::: no caso éh:::... as pessoas não colaboram muito... entendeu... não ajudam... éh:: ... fala “ah coitadinho... pô o que que um ceguinho quer estudando?”
- (PS)- ... que horror... eles falam isso?

- (PP)- ... falam... eu já ouvi muitos... pô “ceguinho safado”... não sei o que... assim... tudo bem a gente releva... eu pelo menos assim tem coisas que eu não falo nada... mas tem coisas que eu chego assim e falo... to nem aí não...
- (PS)- ... você lembra de alguma coisa que te falaram que você ficou muito P da vida...
- (PP)- ... não... não lembro...
- (PS)- ... algo que tenham falado que você não gostou e aí você falou... “não... não é assim”...
- (PP)- ... ah... foi assim... eu tava em casa né e assim... como eu não conheço quase ninguém em casa lá da rua... eu... meu irmão conhecia uma colega dele... lá... éh:: ... parece que essa colega era afim de...ela queria ficar comigo ((risinho))... aí essa minha colega... essa colega dele falou que não ficava comigo apenas porque eu era cego... aí eu peguei e falei para o meu irmão... oh... você fala para ela que eu só sou cego... mas o resto... fala pra ela que tá tudo no seu devido lugar ((dei uma risada))... é porque... é difícil entendeu...

XXXX

- (PS)- ... beleza... agora a gente vai para um tema que é escola... com quantos anos você começou a estudar...
- (PP)- ... ah:::... deixa eu ver... entrei em noventa e quatro tinha... acho que tinha nove anos...
- (PS) - ... você lembra como foi o seu primeiro dia de aula?
- (PP)- ... assim éh:::... me senti bastante éh:::... me senti em outro mundo... eu era bem pequeno... nove anos é uma criança... num sabe de nada... quase...
- (PS)- ... teve vergonha?
- (PP)- ... bastante...
- (PS) - ... pensou em não voltar pra escola?
- (PP)- ... não... isso não...
- (PS)- ... você gostava de ir para a escola?
- (SP) - ... bastante... apesar que tinha muita zoeira com a minha cara no início mas... depois eu...
- (PS)- ... ah tinha?
- (PP)- ... tinha...
- (PS)- ... mas a escola era especial ou...
- (PP)- ... era aqui no CEEDV mesmo...
- (PS)- ... ah... sua primeira escola foi...
- (PP)- ... foi aqui o CEEDV...
- (PS)- ... foi o Centro de Ensino Especial depois você passou para o CEEDV...?
- (PP)- ... não... no caso o CEEDV... éh/ ... minha primeira escola foi o CEEDV...
- (PS)- ... não foi o Centro de Ensino especial... você não teve aula lá?
- (PP)- ... não lá eu fiquei apenas... eu fui lá... só que a diretora de lá... do:::... dessa escola do Gama... me indicou no mesmo dia para outra escola... que no caso o CEEDV... aí aqui no CEEDV eu fiquei uns cinco anos... por causa que tinha que alfabetizar... fazer aquela coisa toda... ta..., foi isso tudo...
- (PS)- ... você foi alfabetizado em Braille... em tinta ... ou nos dois sistemas...
- (PP)- ... nos dois...
- (PS)- ... em tinta e em Braille?
- (PP)- ... foi... só que o que prevaleceu foi o em braile porque o em tinta não rendeu muito...
- (PS)- ... você assina?...

- (PP)- ... eu comecei a fazer a escrita cursiva só que trocaram a professora e eu não tive oportunidade de...
- (PS)- ... você começou sendo alfabetizado nos dois sistemas e depois desistiu de um foi isso? .. e ficou só no Braille?
- (PP)- ... não... não... não... na verdade éh:: começaram comigo em tudo...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... aí até que eu comecei bem... aí foi passando o tempo... a professora... que na época me dava aula... falou... não o PP... éh:: o Braille pra ele vai ser bem mais...éh:: conveniente...
- (PS)- ... huhum ...
- (PP)- ... vai ser melhor
- (PS)- ... claro...
- (PP)- ... aí ela falou éh:: ...éh::: ...me passou pro braile... acho que passei...
- (PS)- ... ah:: ... então você começou em tinta?
- (PP)- ... isso... foi em tinta
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... comecei em tinta... aí...éh::: fiquei acho que um ano em tin... dois anos em... três anos em tinta ...
- (PS)- ... huhum ...
- (PP)- ... pintando e aí mais dois em Braille...
- (PS)- ... huhum:::...
- (PP)- ... né... aí depois desses dois anos que eu peguei bra... éh::: ...no Braille eu embalei
- (PS)- ... hum:::.....
- (PP)- ... aí fui... fui... fui ... atÉ na oitava direto sem repetir nada
- (PS)- ... huhum: ...
- (PP)- ... né... foi assim um feito bem grande porque todos os meus irmãos eh:: ... foram sem repetir
- (PS)- ... ah: táh: ...
- (PP) ... aí pra mim foi ... eh: ...no caso uma vitória... né...
- (PS)- ... claro...
- (PP)- ... meus dois irmãos... eles éh::: ... não conseguiram chegar até na oitava sem reprovar ...
- (PS)- ... haram...
- (PP)- ... aí eu fui chegando... né... tal...
- (PS)- ... foi indo e conseguiu
- (PP)- ... aí cheguei na oi/...éh::: ...reprovei na oitava
- (PS)- ... você sabe escrever algo em tinta?
- (PP)- ... éh::: ... mais ou menos...
- (PS)- ... ou já não escreve mais?
- (PP)- ... não... atualmente... não...
- (PS)- ... se eu te der um papel pra você escrever alguma coisa... você escreve?
- (PP)- ... é a gente tenta...
- (PS)- ... não... qualquer coisa você é só dizer... não... não escrevo...
- (SP)- ... é... não...
- (PS)- ...quanto tempo tem faz que você não escreve?
- (PP) ... aí ...já tem tempo viu... dêz que eu sai do CEDV...
- (PS)- ... ah::: bastante tempo
- (PP)- ... huhum...
- (PS)- ... então/...a partir daí você adotou o Braille...
- (PP)- ... foi...

- (PS)- ... huhum...qual foi a primeira impressão que você teve da escola?
- (PP)- ... ah::: foi assim... como eu falei antes... eu era bastante enjoado sabe... até porque eu ainda tinha um pouco do sotaque baiano...
- (PS)- ... haham ... eu acho bonito o sotaque baiano...
- (PP)- ... aí os meninos lá --que era meio-- assim bagun/...da bagunça...
- (PS)- ... haham ...
- (PP)- ... começou a zoar... tal... e aí eu fui me enturmando... de vagaZINho... tal... entendeu?... ficou de boa comigo... aí eu... tinha uma menina lá que era BAsante amiga minha né... ela era amiga minha de verdADE...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... aí esse... tinha um menino lá que gostava dessa menina... aí ... essa menina queria fazer ciúmes no menino...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... e esse garoto... ele não ia muito com a minha cara... aí um belo dia eu to lá::: de boa é:::.... acho que eu tava em pé...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... esse garoto ...ele veio falar merda comigo...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... eu peguei... RAPAz... ele pelo pescoço e suspENDI ele pra cima...
- (PS)- ... AI meu DEUS...
- (PP)- ... aí eu peguei ele na garGANta dele e falei... “há::: NÉ...safado... aí eu descii... deixa eu vê... eu fiquei com MUITa raiva que nessa hora eu nem SEI que é que eu fiz... eu só sei que eu enchi ele totalmente de...de unha... de unha...
- (PS)- ... ah::: táh:::....
- (PP)- ... botei a minhas...eh:::....essas... os CINCO dedos e apertei ...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... AÍ::: a mãe de...do menino viu e separou...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... que eu peguei o bichim:: pra valer mesmo... entendeu?...
- (PS)- ... você antes de vir para a escola você já tinha ouvido falar na escola?
- (PP)- ... não...
- (PS)- ... nem sua mãe ?
- (PP)- ... não...eh:::....uuu...Depois disso... não... éh:: antes não ...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... antes não ...
- (PS)- ... huhum...Vbom... primeira vez você foi acompanhado?
- (PP)- ... foi...
- (PS)- ... por quem?
- (PP)- ... pela minha mãe...
- (PS)- ... a escola era especial né?...
- (PP)- ... isso...
- (PS)- ... como é que você foi recebido?
- (PP)- ... ah:::me recebe... eh::: ... os professores... a direção... me recebeu muito bem...
- (PS)- ... huhum... e o que é que foi que te marcou nesse primeiro dia?... ou nada?
- (PP)- ... assim... o que mais me marcou foi:::.... a::: receptividade ...
- (PS)- ... haham ...
- (PP)- ... que eu...que eu pude perceber que eu... realmente éh::: .... poderia ir além do que eu...
- (PS)- ... haham... alí né ... você se sentiu bem então?
- (PP)- ... me senti...

- (PS)- ... os seus colegas tinham a mesma deficiência? eram todos deficientes visuais?
- (PP)- ... isso todos... éh::: ...todos deficientes visuais ...
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... baixa visão... total...
- (PS)- ... e qual foi a reação que você teve.. quando você os conheceu?
- (PP)- ... ah:: eu.. assim... eu percebi que:::.....que eu não era o único que tinha aquela deficiência e... eu procurei fazer amizade com todos...entendeu...
- (PS)- ... huhum... você na escola teve algum professor... ou tem... não tem... em todas as suas escolas... porque... --por exemplo--... eu... quando comecei a estudar... tinha uma professora chamada Kátia que eu nunca me esqueci dela e tinha outra que era chamada Layse... professora de português... --e olha-- eu tinha lá meus dez anos... eu não esqueço esses professores NUNca... porque eles marcaram pra mim... você teve algum professor... alguma coisa que marcou pra você... que você tem gratidão... que você gostaria de estudar de novo?
- (PP)- ... hahan... éh:: lá no CEEDV mesmo tem uma que é a Lenilda e:::....e a ...
- (PS)- ... a Lenilda foi minha professora... de Braille...
- (PP)- ... SÉRio ?
- (PS)- ... sério... eu fiz braille com a Lenilda... ela foi minha professora...
- (PP)- ... aí eu fiquei com ela... foi ela que... eh:::..... ela e outra professora que adotou o braille comigo...
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... e::: é ... ela e a Sinara... que hoje trabalha com a Lenilda no caso...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... e daqui do setor leste que assim...é::: a Cristina...
- (PS)- ... a Cristina lá dos deficiente visual...
- (PP)- ... isso... não... éh::: ... a Crist...éhhh... a Lenilda lá do CEEDV... isso... isso...
- (PS)-... haham...
- (PP)-... são essas duas pessoas que mais éh:::..... marcaram...
- (PS)- ... haham... e professor comum... que não é de sala de recurso... teve?
- (PP)- ... que não é de sala de recurso ... teve.... deixa eu ver....
- (PS)- ... não precisa dizer nome não... é só dizer... teve... teve um que era muito bom
- (PP)- ... teve... teve... teve...teve ... dois...
- (PS)- ... huhum... como você diferencia um bom professor de um mau professor... você sabe diferenciar... você faz... iih::: já vi que esse professor não presta...
- (PP)- ... aí... pelo jeito dele falar com os alunos... entendeu... explicar a mate:::ria... a paciência dar pra você ( ) o bom profissional...
- (PS)- ... você acha que um professor que sabe Braille... ele tem mais capacidade pra dar aula numa turma que tem alunos cegos?
- (PP)- ... eu não entendi... repete a pergunta...
- (PS)-... --por exemplo--... você está tendo aula em uma sala e o professor não sabe braille... e você está tendo aula com outro professor na mesma sala... o professor de química não sabe braile... aí o professor de matemática sabe... você acha que esse professor de matemática... que sabe Braille... ele pode ser melhor do que o de química por saber Braille?
- (PP)- ... não...
- (PS)- ... no caso... pra vocês cego...
- (SP)- ... no caso pra nós cegos? ...
- (PS)- ... é::: ...
- (PP)- ... é... dele saber Braille seria bom?
- (PS)- ... nÃo... não é ele seria bom... se o atendimento dele pra vocês seria MELhor...

- (PP)- ... a::: seria... porque... seria bom...seria tranqüilo... bom...
- (PS)- ... huhum... bom... sobre o espanhol... como você começou a estudar espanhol?
- (PP)- ... éh:::... foi o ano... deixa eu ver... foi o ano passado... foi... foi o ano passado...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... eu... tinha um tempinho que eu estava aqui no CIL...
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... aí... eu tava já meio desmotivado né ...porque... reprovANDO no inglês:::...
- (PS)- ... ah:::... você fazia inglês ?
- (PP)- ... eu fazia inglês... aí eu éh::: tava desmotivado... entendeu... já não queria mais nem... nem vir mais pra escola... né...aí eu peguei e...
- (PS)- ... porque você se desmotivou no inglês?
- (PP)- ... ah::: eu não conseguia entender... entendeu... o professor às vezes explicava três quatro vezes mais não entrava...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... entendeu?
- (PS)- ...huhum...
- (PP)- ... e eu não entendia o que ele falava... anotava... ai depois eu falei... NÃO... eu vou mudar essa história porque pô... é só reprovar... reprovar... e eu não TÔ vendo nada de retorno... ai... eu peguei e... “vou me dedicar ao espanhol... vou pegar esse desafio”...
- (PS)- ... huhum... você gosta desse idioma?
- (PP)- ... MUIto... é tipo éh::: pareciDÍSSImo com o inglês... com espanhol –desculpa--... com o português... é parecido com o português...
- (PS)- ... aha...
- (PP)- ... então éh::: ... tem coisas que dá pra você já ... assimilar entendeu...
- (PS)-... huhum... para que você estuda espanhol?
- (PP)- ... pra que?
- (PS)- ... é...
- (PP)- ... eu... éh::: ... tipo... é porque... pra::: tipo eu quero ter uma... conhecer um novo lugar que tenha ou que fale a língua espanhola... ou quem sabe até morar nesse país que fala a língua...
- (PS)- ... você pensa em morar fora?
- (PP)- ... sim...
- (PS)-... hum... que legal...o que pra você é mais difícil quando você esta estudando espanhol? ... falar... escrever... entender ou ouvir?
- (PP)- ... acho que:::... escrever...
- (PS)- ... escrever é mais difícil?
- (PP)- ... eu acho...
- (PS)-... você faz muitos exercícios de escrita?
- (PP)- ... faço... só que ultimamente...
- (PS)- ... faz muita redação?
- (PP)- ... não... redação... não...
- (PS)-... tem alguma tarefa que você não gosta?
- (PP)- ... GRAMÁTICA...
- (PS)- ... você gosta de exercícios de gramática?
- (PP)- ... eu DETESto...
- (PS)- ... e quais são os exercícios que você mais gosta quando está em sala de aula?
- (PP)- ... compreensão de texto...
- (PS)- ... você gosta de compreensão de texto... então você gosta de ler?
- (PP)- ... sim...

- (PS)- ... você tem alguma... você usa alguma estratégia pra aprender... alguma estratégia pra estudar?
- (PP)- ... éh:::: uso...
- (PS)- ... qual seria?
- (PP)- ... eh:::: a... a gravação das aulas...
- (PS)- ... você grava as aulas?
- (PP)- ... éh:::: por enquanto não mas... éh:::: tô vendo que vai ser necessário a partir do próximo semestre...
- (PS)- ... você já gravou alguma aula?
- (PP)- ... não... queria ter tido oportunidade... mas... não...
- (PS)- ... então enquanto você não grava... qual é a estratégia que você usa pra rever conteúdos pra não se perder na sala?
- (PP)- ... assim... eu pego algum... aquele colega que eu tenho mais amizade e:::: peço pra que ele me ajude... assim... nas dÚvidas que... caso o professor fale e eu não consiga entender...
- (PS)- ... e:::: como é que você estuda... PP?
- (PP)- ... assim... eu sou mais aquele tipo de aluno... RELAXado...
- (PS)- ... Há:::: relapso...
- (PP)- ... ÉH:::: aquele aluno assim... meio relaxado... mas quando eu quero... isso mesmo... eu vou fundo...
- (PS)- ... aha...
- (PP)- ... né...
- (PS)- ... aha...
- (PP)- ... eu... às vezes... eu leio... leio e pratico alguns exercícios... aqueles que... que...me prenda éh:::: ... lá no...
- (PS)- ... o que você acha do material didático... pra espanhol... você acha que ele é um material bom... você acha que ele deixa a desejar...
- (PP)- ... é um material tranqüilo...
- (PS)- ... você acha que ele poderia ser um material melhor? quais são as falhas que ele tem?
- (PP)- ... falha... falha... falha... ele não tem ... entendeu... os livros são bem éh:::: redigidos... não tem assim nenhum problema... uma falha...
- (PS)- ... você se sente no mesmo nível dos outros alunos? você acha que você fala tão bem quanto eles... escreve tão bem quanto eles... você sente que está no nível... se sente mais fraco ou mais forte?
- (PP)- ... assim... eu num... acho que... me sinto tranqüilo... aí quando eu vejo que não consigo ... eu num... eu num...num coloco os bois na frente do carro entendeu... eu sou mais tranqüilo...
- (PS)- ... você consegue perceber quando os outros erram? em espanhol?
- (PP)- ... ahA...
- (PS)- ... e quando você erra... você percebe?
- (PP)- ... a gente percebe... na hora... a gente tenta...
- (PS)- ... e o que você faz quando você percebe que você errou?
- (PP)- ... ah:::: eu espero a reação do professor... NÉ.. éh:::: ele falar alguma coisa pra gente...
- (PS)- ... e se ele não fala?
- (PP)- ... aí eu tento éh:::: arrumar um jeito né... tipo hoje... sem querer... eu dei umas escorregadinhas...
- (PS)- ... aha...
- (PP)- ... tipo... eu queria falar só que as palavras não vinha...

- (PS)- ... dá branco...
- (PP)- ... isso... não sei... eu queria falar e a palavra não vinha... mas eu ( ) porém...
- (PS)- ... isso acontece outras vezes?
- (PP)- ... acontece... SEMPre...
- (PS)- ... ah:: na prova oral?
- (PP)- ... éh::: prova oral é que a gente fica ansioso... e tal...
- (PS)- ... hoje você estuda espanhol por obrigaÇÃO ou porque você GOSTa?
- (PP)- ... agora... por que eu gosto... vi que é uma coisa legal... tipo você tá conhecendo uma coisa que você tá entendendo e você vê que vale a pena...
- (PS)- ... você acha que estudar espanhol te ajuda em algo?
- (PP)- ... ajuda...
- (PS)- ... --por exemplo--... em que?
- (PP)- ... até no mercado de trabalho ... algumas empresas pedem éh::: ... currículo...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... é que quem fala espanhol ou inglês então... --inglês não é a minha praia--... agora espanhol... algum texto --assim-- eu consigo éh::: ... entender alguma coisa do que tá ali... não vou dizer que vou entender tudo mais éh:::..... setenta por cento eu entendo...
- (PS)- ... existe algum momento em que você se sente() em sala de aula?
- (PP)- ... ah::: quando tem muito barulho... tipo a gente éh::: ... quero entender a matéria e a turma atrapalha...
- (PS)- ... isso é uma pergunta boa... o barulho... o barulho... pelo fato de você não enxergar você joga sua atenção pra ouvir... quando tem muito barulho isso te prejudica?
- (PP)- ... ah:: MUIto...
- (PS)- ... MUITO?
- (PP)-... MUITO...
- (PS)- ... então o silêncio é eSSEncial pra você?
- (PP)- ... sem dúvidas...
- (PS)- ... ah:::... o que há nas aulas que você gostaria que não houvesse?
- (PP)- ... assim é o...aquele barulho excessivo... entendeu?
- (PS)-... huhum
- (PP)- ... que as vezes o professor não tem como éh:::...controlar... ele pede mas só que as vezes éh:::... fora de controle...
- (PS)- ... huhum... você pretende terminar o espanhol?
- (PP)- ... SEM dúvidas...
- (PS)- ... mesmo depois de terminar o setor leste?
- (PP)- ... huhum...
- (PS)- ... se você terminar o Setor Leste... você sai do espanhol?
- (PP)- ... nã:::o...
- (PS)- ... porque não?
- (PP)- ... por dois motivos...
- (PS)- ... seja sincero... não se preocupe...
- (PP)- ... não... por dois motivos
- (PS)- ... hum...
- (PP)- ... se eu sair do espanhol... eu não vou ter condições de pagar um curso de espanhol...--pelo que eu estava pesquisando--... tava... está cento e cinquenta o curso...
- (PS)- ...huhum...
- (PP)- ... ISSO lá no Recanto...

- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... o outro motivo é que aqui eu estou tendo uma boa estrutura... de uma escola particular... então... se eu tô tendo professores qualificados... que tá sabendo Braille e que tá me oferecendo um... boas aulas... entendeu... então não tem o porque de querer sair...
- (PS)- ... quais são as suas prioridades hoje... enumerando... a minha primeira prioridade é essa... a segunda é essa... a terceira é essa... o curso de espanhol é uma das suas prioridades?
- (PP)- ... sim... sem DÚVIDas...
- (PS)- ... vamos lá... enumere as suas prioridades... hoje a sua prioridade um...
- (PP)- ... primeiro eu quero concluir o ensino médio... éh... essa é a primeira...
- (PS)- ... você está em qual ano?
- (PP)- ... segundo...
- (PS)- ... ah:: tá... falta pouco...
- (PP)- ... falta pouco...
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... esse pouco parece uma eterniDADE...
- (PS)-... nÃ:::::o...
- (PP)- ... o segundo éh:::... a segunda prioridade é conseguir passar na prova do PAS...
- (PS)- ... huhum...
- (PP)- ... não é fácil...
- (PS)-... você consegue...
- (PP)- ... e a terceira... é o Tribunal Público...
- (PS)- ... haham...
- (PP)- ... vou focar apenas nessas três por enquanto...
- (PS)- ... por enquanto você não está pensando em mercado de trabalho?
- (PP)- ... não...
- (PS)-... ok... estudar espanhol mudou algo na sua vida? na escola? mudou algo na escola... por exemplo... estudar espanhol?
- (PP)- ... assim... não nem tanto... não mudou muita coisa não... agora sim no geral mudou MUito...
- (PS)- ... como?
- (PP)- ... tipo... você vê alguma música em espanhol...em espanHOL... você já sabe o quê que é... que tá falando...que a música tá falando...
- (PS)- ... quando você fala pras pessoas... “olha ... eu tô aprendendo espanhol...
- (PP)- ... as pessoas ... Pô... é uma linguagem interessante vÉI..... vai em frente que você está em um bom caminho...
- (PS)- ... pronto... PP... por hoje é só... obrigado... eu vou te encher o saco várias vezes... eu ainda quero ir à sua casa... tá certo? quero ir à sua casa... quero ir lá conversar com sua mãe... quero xeretar a sua vida... tá bom? a gente ficou aqui quase cinqüenta minutos falando...
- (PP)- ... CINQÜENTA minutos?
- (PS)- ...quase cinqüenta minutos...
- (PP)- ... passou tão rápido...
- (PS)-... quarenta e sete minutos e quarenta...

## ANEXO XIX – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A MÃE DE PP

(P) = PESQUISADOR

(M) = MÃE DE PP

P)- ... a senhora tem estudo... estudou até quando?

(M)- ...não... eu tô estudando agora... eu fiz até a quarta né... agora eu estou estudando de novo...

(P)- ...ah:::... que bom...

(M)- ... éh:::...comprei um carro pra tirar a minha carteira...

(P)-... que chIQUE... ((risos))

(M)- ...aí ... estou estudando de noite...

(P)- ...ah...

(M)- ... é...

(P)- ... mais a senhora fez até a quarta?

(M)- ...até a quarta...

(P)- ...e agora a senhora está estudando a partir da quarta?

(M)-... da quarta... pra mim aprender mais um cadinho... prá no ano que vem tirar a minha carteira... porque aqui o mais difícil é a prova né...éh:::... porque já pego o carro... já dirijo... né...

(P)- ... qual é a sua profissão?

(M)- ... a minha profissão éh:::... doméstica ...né ...

(P)-... huhum...

(M)- ... já trabalho na casa dos outro mesmo... né?

(P)- ... perfeito...

(M)- ... e trabalho na minha...

(P)- ... perfeito... no caso do pai dele ...sumiu?

(M)- ... não... não sumiu não... ele é vivo... é vivo... é porque eu não quis...

(P)- ... ah:::... foi opção da senhora?

(M)- ... foi ... eu que não quis... porque quando a gente teve esse caso... né...

(P)- ... ahã ...

(M)- ...eu já namorava com esse marido meu... né...

(P)- ...ah:::... então ta certo...

(M)- ... Éh... ai eu quis morar com ele... que ele já era casado também né... mais do pai de Zé eu tive dois filhos e ele assumiu tudo... né... assim ele só não quis... só não quis registrar né... aí apesar de que não era filho dele né... aí eu deixei né... mas até hoje a gente conveve jun::to... a gente vai lá... ele dá as coisas pro menino... dá... a gente já sabe como é né... que a gente fica conversando o pessoal lá do interior sabe... fala que a gente tá tendo um caso... né

(P)-... éh...

(M)- .... agora pra inventar... eu já tava com esse aqui agora...que ele cria... né... aí eu deixei...

(P)- ... e no caso seu marido trata ele como filho...

(M)- ...ninguém sabe que ele é filho...que ele não é filho dele...

(P)- ... é pai mesmo... esse é o pai de verdade...

(M)- ... ninguém sabe.. ( ) sabe assim que a gente comenta ( ) você não é filho de D não?...nã:::o... quem é filho de D é Júlio e Túlio...

(P)- ... perfeito ... e o PP leva isso bem?

(M)- ... leva... e é a mesma coisa... e ele considera mais ele do que os outros que é filhos...

- (P)- ... eu consideraria também...
- (M)- ... pois é a mesma coisa... e respeita... não bate nem nada...
- (P)- ... maravilha...
- (M)- ... desde pequeno que a gente cria junto... não tenho o que dizer...
- (P)- ... ele nasceu em Redenção mesmo?
- (M)- ... é... ele nasceu em Redenção...
- (P)- ... quando que ele veio pra cá?
- (M)- ... ele tava com quatro anos...
- (P)- ... ah:::...
- (M)- ... quatro anos...
- (P)- ... então no caso... ele ficou cego lá?
- (M)- ... ficou lá...
- (P)- ... quando foi?
- (M)- ... lá foi nessa... assim no interior... sempre a gente não sabe assim... a data... né... mas ele tava assim...
- (P)-... mais ou menos...
- (M)- ... nessa... três meses de nascido...
- (P)- ... é igual ele me falou...
- (M)- ... foi que ele tava mole nos panos ainda né... que eu peguei... ainda me lembro ainda hoje um dia de quinta feira...
- (P)- ...huhum...
- (M)- ... tava assim ventando a frente da casa aonde morava a minha mãe... né... assim... e o vento veio...
- (P)- ...huhum...
- (M)- ... quando eu sai ele chorou ... não tinha experiência né... ai eu vi com ele lá de fora...
- (P)-... huhum...
- (M)- ... de lá dentro cá pra fora com os panos ai eu tava dando comida pra minha sobrinha... que a mãe tinha ido pra roça... ai ele tava tomando nesse peito aqui... ai só que ele endureceu... endureceu...
- (P)- ... ah o bêbê... endureceu?
- (M)- ... é ele endureceu né... aí no caso eu fiz assim na cara dele... ele não voltava mais a cabeça... ai carcava o olho dele assim e duro... ele endureceu todinho... ai começou dibo o oio... ai a minha tia Ézinha... da casa da titia olha como é que tá o meu menino... a ela falou assim... não... isso é Ais do vento...
- (P)-... huhum...
- (M)- ... aí ela foi e deu o remédio do ais do vento né... que é aquela coisa que a gente faz... água... geladeira e tudo né...
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... e toca né
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... aí mesmo assim foi ele... só se foi o vento que passou... que lá a gente chama de ais do vento ...né...
- (P)- ... como é que o nome... ais do vento?
- (M)- ... ais do vento...
- (P)- ... ais do vento?
- (M)- ... é que entorta a boca...
- (P)- ... chama é ais?
- (M)- ... é... eu chamo é ais do vento né... que é o pessoal mais velho né... é o ais do vento passou...

- (P)- ... minha mãe é do Ceará eles falam assim mesmo...
- (M)- ... é o ais do vento por exemplo você ta quente você sai porta fora né... é no caso você ...vem com uma dor de cabeça ...
- (P)- ... ah::... é o ais do vento...
- (M)- ... é o ais do vento... a gente trata lá assim né... aqui já é outra coisa né...
- (P)- ... é... o nome aqui é choque térmico...não... mas... lá na cidade da minha mãe... que é São Benedito... também eles falam assim...
- (M)- ... o ais do vento...
- (P)- ... também...
- (M)- ... aí minha tia foi... aí deu um bucado de remédio a ele né... aí ele...
- (P)- ... sem o médico mandar?
- (M)- ... sem nada menino... isso foi na hora... num to te falando...tudo...
- (P)- ... era urgência né?
- (M)- ... é tudo --que ele acordou--... e eu peguei ele... aí ele tava mama aqui nesse braço... aí ele tirou o peito da boca e endureceu todinho... aí eu fiz assim no olho dele o... o olho dele durinho aqui nesse meu braço... duro é o pescoço dele duro..., isso aqui dele chegou a (laciá) aí eu fazia com pescoço dele assim e num vinha... aí minha tia foi e deu o remédio e eu não... é o ais do vento... deu... aí pronto... aí quando ele acordou ele acordou com esse fecho no olho ele sumiu o preto e só tava o branco
- (P)- ... ah::: ficava o olho todo branquinho?
- (M)- ... é... dançava... o olho dele dançava... não parava...
- (P)- ... ah:::...
- (M)- ... aí ficou... aí ele acordou... quando acordou... depois que a minha tia deu o remédio né... aí ele acordou... quando acordou... acordou já...
- (P)- ... chorou?
- (M)- ... não... chorou não... já... só balando o oio... e aí a minha tia deu remédio... deu remédio... pronto... que ela deu pro ais do vento... não deu pra pelepsia...
- (P)- ... será que ele teve epilepsia?
- (M)- ... foi o começo...
- (P)- ... ah:::...
- (M)- ... e ela foi e deu o remédio ( ), era pra ela falar que era pra um male e foi pra outro...
- (P)- ... ah::: entendi...
- (M)- ... aí pronto... aí dessa época pra cá ele ficou... ele puxou do lado... né...
- (P)- ... já bebezinho?
- (M)- ... TUDO... tudo foi nessa faixa duns três meses...
- (P)- ... ah: ...
- (M)- ... aí dessa época pra cá... ele mais num... num... ele só ficava com olho aberto... igual a gente ta aqui... igual você vê ele no colégio ...né...
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... com aquele oio BAIxo... aí ficava... aí quando ele... quando ele começou rastar a gente botava ele no chão ele ficava... ali só andava não levantava mais o oio nem nada... ele sentava nessa mão... quando ele rastava... desse lado aqui... ele ( ) ele só rastava mais de joeio...
- (P)- ... do lado...
- (M)- ... e apoiva mais com essa mão...
- (P)- ... aha...
- (M)- ...essa daqui ele levava...
- (P)-... aha...

- (M)- ... levava...
- (P)- ... isso tudo na Bahia?
- (M)- ... tudo na Bahia... aí ficou onze na faixa assim duns dois meis pra completar três anos... não... já tinha completado... aí ele ficou... nessa época ele ficou três anos sem caminhar...
- (P)-... huhum
- (M)- ...ele não tinha sono de noite... ele passava a noite toda brincando...
- (P)- ...nossa ( )
- (M) ... era e a gente fala isso ninguém acredita esse menino...
- (P)- ... e a senhora não vivia... né... porque... preocupada...
- (M)- ... não... eu DURmia...
- (P)-... ((risos))
- (M)- ... eu durmia... porque ele dormia de dia...
- (P)-... ah:::.... ta...
- (M)- ... de dia ele dormia... mas de NOITE...
- (P)-... ele trocava o dia pela noite...
- (M)- ... o dia pela noite... aí que ele fazia... ele brincava... ele mesmo... ele... lá mesmo ele cagava... passava pela cabeça... com a bosta... a gente dormia porque a gente tinha sono... tinha que ... deixava ele lá... sabe... ai ficava ( ) a gente acordava... tem hora que ele tava debaixo da cama...
- (P)-... ((risos))
- (M)- ... foi Deus mesmo... que a cobra e o escorpião não mordeu esse menino de noite no interior... por que já sabe...
- (P)-... é mesmo... porque tem...
- (M)- ... tem... porque interior já sabe né...
- (P)- ... neNHUm não sofreu nenhuma mordidinha?
- (M)- ... não... nem escorpião... nem cobra assim...
- (P)-... no mínimo ele pegou e matou... ((risos))
- (M)-... quem sabe rapaz... aí pronto... aí depois de três anos sem caminhar... nessa vida... aí quando ele começou a caminhar... aí tem uma tal de benzedeira pra lá né...
- (P)- ...huhum...
- (M)- ... aí falou assim cum minha mãe quem criava ele foi minha mãe né... falou assim... “ô Maria leva... ele não sei aonde que fulano de tal dá remédio”... aí mãe foi num dia de sexta feira né... foi... esse médico lá trouxe o remédio né... me alembro como hoje... também... tipo um suco de laranja...
- (P)-... aha...
- (M)- ...assim rosinha... assim... ai pediu pra mãe dá só três dias... dando..passando três dias não era pra dar mais não... isso aí foi um santo remédio que deu... aí quando num passou um mês ele começou a caminhar...
- (P)- ... ai que bom
- (M)- ... foi... levou três anos sem caminhar... aí desse dia pra cá começou a caminhar... mais ele não enxergava mais...
- (P)- ... aha...
- (M)- ... ele... saía pacurando as coisa... pra gente dá as coisa... ele dava... o que achava ele comia ...
- (P)-... ele era bem independente... né? ...pelo jeito...
- (M)- ... nÃ:::o... desde pequeno... desde pequeno... tudo que ele começou a caminhar ninguém dizia que ele era cego...
- (P)-... olha só...

- (M)- ... que ele saía andando e tudo... tudo que for lugar... acostumou dentro de casa... sabe... aí a gente mudava as coisas do lugar... falava pra ele...
- (P)- ... ele foi o seu primeiro filho?
- (M)- ... foi... foi o primeiro...
- (P)- ... quando...((gaguejou)) qual a idade que a senhora tinha?
- (M)- ... moço... eu tava nessa faixa assim... de quinze para dezesseis...
- (P)- ... ih::::: novinha...
- (M)- ...foi novinha... foi o primeiro filho meu... que agora que tÔ com quarenta... com quarenta e dois...
- (P)-... aha...
- (M)- ...éh... foi nova...
- (P)- ... éh... foi nova...
- (M)- ... aí foi... aí eu fiquei lá... fui pra Salvador fiquei lá... um ano e quatro meses né... fui pra trabalhar né...
- (P)- ... huhum ...
- (M)- ... deixei ele com a minha mãe...
- (P)- ... ah::::: tá...
- (M)- ... aí quando eu vim lá... da Bahia... meus irmão já tava aqui né... aí foi na época que ajuntei com esse rapaz de lá né... aí disse... “não... a gente vai pra Brasília”... aí meu irmão arrumou serviço aqui na Só Frango pra ele... nois veio... aí eu pedi ele a mãe... disse o mãe eu vou levar Zé comigo por que lá... quem sabe eu acho um tratamento pra esse menino... lá que melhor mãe... que aqui... aí mãe falou então você leva né... mesmo assim com o coração cortando... porque... que era o único da família que tinha era ele né...
- (P)-... tadinho... aha...
- (M)- ... não... mãe... nos leva eu levo ele e tenho cuidado com o menino... porque eu não tinha paciência né... éh... era ela que tinha com ele e tudo...
- (P)- ... ela já tinha experiência né...
- (M)- ... já... eu não tinha não... aí eu fui embora e deixei ele mais minha mãe... quando eu fui me embora pra Salvador minha mãe tomou conta né... que era filho dela... mãe criou como filho dela... aí mandava só dinheiro... só dinheiro... quando eu cheguei... eu vi o menino são... ai quando eu oiei assim... ele tava no ombro da minha irmã assim né... eu falei assim ... “diga esse menino aí”... aí minha irmã disse... “seu menino”... “NÃO... não acredito”... a bunda dele tava assim... num tinha uma ... só TAVA coro...
- (P)-... uai ...
- (M)- ... só tinha coro... acho que ele adoecia ...o pessoal não cuidava dele...
- (P)- ... tava magro?
- (M)- ... tava magro...
- (P)-... aha...
- (M)- ... e o cabeLÃO... aí eu estranhei... o menino na época que eu deixei branco e achei assim... preto...
- (P)-...((risos))
- (M)- ... mãe... “eh minha fia é o teu”... --aí me chamava dinha--... “vem cá dinha”... aí ele me chamava CÃO... CÃO... CÃO... CÃO... “vem cá menino pra onde ta a sua mãe”... “CÃO... aí”... ( ) tem um ditado assim... morreu urubu... ((Risos...))... de tão magro que era sabe...
- (P)-... ((Sorrindo)) morreu urubu...
- (M)- ... aí foi nessa época que eu vim pra cá né... falei ...“não mãe vou tomar de conta”... aí que eu comecei... que eu já trabaiva em salvador ...

- (P)- ...huhum...
- (M)- ... via as outras mães lá com os fios né...
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... aí falei... não...eu vou cuidar desse menino... aí comprei ( )... comprei farinha lacta... comprei leite... comprei mamadeira... e fui tratando do menino como eu via os outros traTAR... né...
- (P)- ...já se deu conta de que era mãe né...
- (M)- ... é eu vou tratar desse menino... aí comecei a comprar coisa enlatado pra ele né... Você acredita que com UM mês E pouco que eu tomei conta... quem olhava ... mENIino não dizia que era ele mais...
- (P)- ... engordou?
- (M)- ... engordou... começou a mudar a pele... começou a botar bunda... e aí pronto...
- (P)- ... até hoje eu não botei... ((risos))
- (M)- ...aí eu vim né... foi pra qui... meu irmão arrumou casa... nOs trouxe... aí com passar daqui cinco anos mais ou menos... a eu fui fazer uma cirurgia nele de fimose né... lá no Hospital de base...
- (P)- ... qual idade ele tinha?
- (M)- ...uns seis anos... é uns seis anos... aí quand/ na parede lá do hospital de base tinha essa escola ...
- (P)- ...CEEDV....
- (M)- ... CEEDV... tinha uma menina que já morava aqui no Recanto... falou ... não... “a minha mãe mora lá pertinho... coma tu não conhece eu te levo tu lá”...
- (P)- ... tá... então... então a gente já ta numa linha do tempo chegando a seis anos aqui em Brasília...
- (M)- ... Já... aqui em Brasília...
- (P)- ... e ele vem pra Brasília com três...
- (M)-... foi...
- (P)- ... não é isso? ...então a senhora teve seu primeiro filho... de quinze ...
- (M)- ... foi...
- (P)- ... pra dezesseis anos... a senhora era casada?
- (M)- ... não... solteira...
- (P)- ... também não vem ao caso...
- (M)-... éh...
- (P)- ... o primeiro... e os seus outros filhos a senhora programou... ou eles vieram?
- (M)- ... NÃO... eu programei porque eu já tava com esse já ...
- (P)-... com o ... O ( ) eu quero ter um filho ...
- (M)- ... foi com o pai dele já... né... porque teve Túlio ...né...
- (P)-... mais com PP não foi assim?
- (M)- ... não ...
- (P)- ... o Paulo foi o percurso...
- (M)- ...foi ... a gente tava namorando né ...((risos))
- (P)- ... tava no bem bom... teve algum auxílio... pré natal durante a gestação?
- (M)- ... teve não ...
- (P)-... não... teve ele no hospital... ou em casa?
- (M)- ... não... eu tive ele em casa...
- (P)- ... ah::: foi em casa?
- (M)- ... foi... tive em casa...
- (P)- ... que LEGal...
- (M)- ... quem pegou foi até minha mãe... foi partera... na época ( )
- (P)- ...foi tua mãe?

- (M)- ... foi...
- (P)- ... eu acho bonito... sabia...
- (M)- ...ela éh:::... sempre partera... interior CÊ sabe pariu... em casa... a mãe ali cortou o cordão desceu a placenta é... a mulher ta bem... aí vai pra de cima da cama ...
- (P)- ...e já pode pra trabalhar já ((risos))... nessa época quais eram suas condições de vida?
- (M)- ... não... minhas condições de vida naquela época, na... (épla) lá né?
- (P)- ... isso... quando a senhora tava grávida e teve o PP...
- (M)- ... não... a condição da gente era pouca... a dieta era mesmo... a gente trabalhava na roça arroz e feijão... nem arroz não tinha que era farinha...
- (P)- ... ah é...
- (M)- ... e o feijão né... que lá eu acho que até hoje é mistura meu filho...
- (P)- ... não... mas teve uma época com a minha mãe --eu me lembro aqui viu--- eu tinha o que uns três... quatro anos... e que não tinha comida e a minha mãe só dava pra gente mandioca... e era só mandioca pura... aí eu falo... eu agradeço muito a minha mãe... “mãe ... foi suas mandiocas”... eu não cresci não... mas a minha cabeça cresceu...
- (M)- ... a pois é... lá também é mesma coisa da gente né... aí tinha aquela farinhaZINHA... aquela mandioca... o feijãoZINHO... né...
- (P)- ...huhum...
- (M)- ...botava no fogo... aí matava uma galinha ou um porco...
- (P)- ...tudo lá... natural ...né?
- (M)- ... éh... pra comer né... eu tive ele... né ...graças a Deus...
- (P)... agora... quando a senhora teve ele, a senhora percebeu algo de diferente ou ele nasceu normalzinho?
- (M)- ... ele nasceu normal... nessa fase...
- (P)- ... isso você tem certeza?
- (M)- ... nessa fase de três meses ele era normal... ele levantava o oincho, a gente botava ele --assim-- no colchão no chão... ele era perfeito... foi desse dia pra cá que aconteceu isso... que o ais do vento... né... passou nele... aí de lá pra cá teve essa mudança dele...
- (P)- ... depois desse negócio que aconteceu do ais do vento... quando aconteceu isso... a senhora levou a algum hospital algum lugar rápido ou não ( )ais do vento?
- (M)- ... não... nois só deu só remédio caseiro...
- (P)- ... ah:::...
- (M)- ...porque sempre no interior... é sempre remédio caseiro né... aí o pessoal mais véio já sabe as coisa né... aí ensinava... a gente dava... até hoje ele toma aquela aguardente alemão... --tu ta vendo né?--
- (P)- ...eu to...
- (M)- ... pois é... até hoje ele toma...
- (P)- ... ele... ele... ele foi o primeiro a ter alguma deficiência assim na família... ou já tinha outros?
- (M)- ...não... até hoje só é ele...aTÉ hoje... a única fam/... por isso que todo mundo lá em casa é gamado por ele... a única pessoa da família... é ele...
- (P)- ... e você teve --assim-- na sua família alguém que rejeitou... ou que olhou torto... ou que ficou... “aí meu Deus ...não sei o que?”...
- (M)- ... NÃO... lá todo mundo... tudo é só dele... da minha família --vamos supor-- eu tenho seis... doze irmão... tudo normal... tÀ uma BARRA de nêgo... se você vê meus irmão... dois tem aqui ...e o outro meu menino que ta com dezesseis anos

se você vê ...o que estuda lá no setor leste... a barra de nego, tudo sadi... só foi eu... dessa fia de mãe que meu fio adoeceu...

(P)- ... mais ninguém ficou assim --por exemplo-- discriminando ele não... né?

(M)- ... NÃO... é o contrário até hoje... a única pessoa que liga de lá aqui...que não fala com ele ( ) não tão satisfeito....

(P)- ... mas a senhora acha que na época pelo fato dele ter ficado cego... alguém achou que ele tinha ficado foi com alguma doença mental?

(M)- ... NÃO... todo mundo percebeu logo da vista... da vista... era de negócio não... porque assim... ele não gritava... não chorava ... fazia brincadeira pros menino surri... tudo né... quando era pequeno né... aí tudo a gente foi criando ele com a casa né... até hoje graças a Deus eles é bem tratado por parte da minha família...

(P)- ... quando a senhora... a senhora foi pra Salvador... trabalhou... voltou... ele tava com um ano e pouco fazendo três...

(M)- ... foi...

(P)- ... não era isso?

(M)- ...não, já tinha completado três já... foi... foi nessa época quando eu vim... de Salvador e viemo pra cá logo....

(P)- ... a senhora teve... logo nessa época... alguém que lhe ajudou e falou assim... “dona Renilde... vá em tal lugar...faça isso... procure um médico... conta... a primeira vez que a senhora levou ele ao médico?

(m)- ... não... a primeira vez que eu levei... eu mesmo... foi aqui ... foi aqui ... isso aí foi a primeira vez que eu vim que eu levei... mesmo assim... foi em Taguatinga sul... lá no posto em Taguatinga Sul... que eu comecei a fazer o cartão dele... fazer a vacinação né... agora melhorou muito... lá ... naquela época não tinha vacina... não tinha nada né... a pessoa ficava em casa... sentia uma dor de barriga,...era com remédio caseiro... exatamente.... hoje em dia ta tudo mudado... você sentiu....

(P)- ...remédio caseiro é até melhor...

(M)- ... pois... né... eu acho que foi dessa época pra cá... ai depois que eu cheguei aqui... graças a Deus todo mês tem o tratamenTINHO dele né... e cuidando dele... e você vê que nessa época agora... já com vinte três anos né... tá enorme...toma o remédio...

(P)- ...engraçado... o PP me faz rir... eu gosto dele... ((risos))...quando foi que ele entrou na escola, a primeira vez? ...e como foi que essa história... eu sei que teve o Gama nessa história aí... o centro de ensino especial do Gama... primeiro queriam matricular ele no centro de ensino especial... e aí depois colocaram ele no CEEDV... ele me contou...

(M)- ... não.... foi porque eu fui daqui po Gama... pra Serpro do Gama... foi logo no Gama... aí elas falaram “não.. pra ele não é aqui não”... que lá era só mongolo... mongolo... era mongolo... me alembro... ainda bem que ele alembra... oh...

(P)- ... agora... ele tem uma memória boa...

(M)- ... ela falou assim... “não... pode levar lá na L 2 Norte... L 2 Sul não sei... na época né... leva pra lá e lá você procura a Izabela... foi a Izabela que deu a primeira entrevista dele... foi a Izabela eu tenho até uma foto dela aí... aí eu cheguei lá na portaria... procurei a Izabela né... ela tinha dado os papel que era meu... pra procurar a Izabela com aquele papelzinhos... fui ... chegando lá na portaria do colégio procurei a Izabela... a Izabela olhou né que foi mandado do Gama né... aí a Izabela... não ((lembrando))... “vou fazer a entrevista com ele e com você”... aí eu conversei com a Izabela né... que tinha ido lá no Gama... aí mandou fulana de tal procurar ela aí nesse dia que fiz a entrevista com a Izabela... as outras lá

- também com... que não é uma só né... que faz a entrevista... aí foi matriculado ele no outro dia aí eu comecei a i...
- (P)- ... ele tinha quantos anos?
- (M)- ... nessa época tudo eu coloquei ele com sete anos...
- (P)- ...com sete anos....
- (M)- ... com sete anos... foi... eu comecei com sete anos que foi a época que eu operei ele... foi com sete anos que eu tava aqui em Brasília ... aí que eu matriculei ele... por isso que ele ficou já atrasado... porque ele passou o que, mais de três anos no colégio CEEDV...
- (P)- ... ah::::: então lá ele aprendeu o que?
- (M)- ... moço ele aprendeu não... porque lá... na época só SAIA do CEEDV para colégio normal... quando já tava sabendo lê né...
- (P)- ... tipo ... Braille...
- (M)- ... era porque ele ficou ... aí as professoras avaliou ele né... já pra ir pro colégio normal... aí de setor lê/... CEEDV... mandou pra 410... --acho que tu sabe que--  
...
- (P)- ... foi lá que ele teve uma convulsão?
- (M)- ... não::::: ele teve uma convulsão foi aqui em casa....
- (P)- ... ah::::: foi em casa... nossa o PP me falou que foi na escola... que ele teve uma convulsão na escola....
- (M)- ... não... a primeira convulsão dele foi aqui no coleg/... foi aqui em casa a primeira vez... foi três... SÓ que ele passou mal LÁ e eu não fiquei sabendo... não me falaram ... pois é... foi... ele deu a primeira vez aqui... aí daqui da 410 ele fez a terceira,... foi a terceira e a quarta...
- (P)- ... ah::::: então espera aí... ele fez a PRIMEIRA série e a SEGUNDA série no CEEDV?
- (M)- ... não... acho que ele... lá no CEEDV...
- (P)- ... ele só fez a preparação pra poder entrar na escola....
- (M)- ...foi... porque ele foi pra 410 na quinta... na... na... na terceira...
- (P)- ...então ele fez a primeira e a segunda no CEEDV? ((insisto))
- (M)- ... ou não... moço... eu NEM me alembro mais não... então no caso --vamo supô— vamo... bota terceira... segunda... porque ele ficou lá três anos... né... porque ele já foi pra 408 na quina... foi na quinta,... então ca ele ficou três anos...
- (P)- ... mas... na 410?
- (M)- ... na 410 ele ficou três anos porque --vamo supô--...
- (P)- ... ah::::: então ele ficou segunda... terceira e quarta..
- (M)- ... foi... ficou três anos...
- (P)- ...ISSO, aí na quinta ele foi pra 408...
- (M)- ... foi a quinta... lá passou a quinta... a sexta e a sétima... né?... a oitava...
- (P)- ... é isso mesmo aí... o primeiro ano foi pro setor leste...
- (M)- ... foi...
- (P)- ... isso mesmo...
- (M) ... foi isso mesmo aí ele foi pra 410...
- (P)- .. então assim... além da cegueira... foi detectado algum outro problema?
- (M)- ... não...
- (P)- ... ele teve paralisia... e aí ele ficou com metade... / mais isso tudo foi junto?
- (M)- ... foi tudo... foi tudo... foi junto ... nessa época foi...porque nessa época ele não caminhava... ainda num rastava... porque tava nos pano né... TUDO que começou a gente botá ele no chão... quando ele começou a rastá... e aí ele começou mais puxar uma (mama) num lado que o outro... então esse lado dele que não tinha força --até hoje-- e puxava mais menos né... e esse puxava mais na frente...

- (P)- ...quando ele começou a estudar... o quê que a senhora sentiu de diferente... de antes de estudar e depois de estudar,.. LÁ:::: no comeCINHO?
- (M)- ... Moço... eu senti foi muita emoção nessa época sabia... por que lá depois que eu fui levei ele... conheci ... uma mãe que os filho era pior do que o meu... é que lá tem... lá eu falei assim não..."eu to é porque meu filho não tá cego igual os outros pra mim levar ele no banheiro limpar a bunda dele igual a muita mãe faz" ... né... eu pra dizer a verdade dei FOI graças a Deus... e eu achei esse colégio pra ele... faz tudo até hoje... eu dei foi GRAÇAS a Deus porque...
- (P)- ... mas a senhora acha que ele melhorou... está estudando ou não?
- (M)- ...melhorou foi MUI::::TO...
- (P)- ... ah é?... como? ... como -- por exemplo--
- (M)- ... não... assim... o comportamento dele... depois que ele começou a estudar... conhecer mais gente né... pessoa fala com ele... ele obedece né... eu acho assim que já é desse jeito que a pessoa lá fora não conversar coisa boa... assim com ele né... aí ele chega em casa mais rebelde né... e GRAÇAS a Deus depois que ele foi pra esse colégio... chega bem mesmo ... vai pra passeio e tudo... chega bem em casa...
- (P)- ... a senhora... antes de botar ele na escola... a senhora acreditava que ele fosse capaz de aprender?
- (M)- ... aprendia ...porque ele era MUIto inteligente...então...
- (P)- ... mas a senhora acreditava NISso?
- (M)- ... crediTAVA... porque quando nois chegamo aqui... o que passava no rádio e na televisão ele falava... eu nem sabia ainda que existia Taguatinga ((risos)) passava... passava no radio, "Ulda... Taguatinga... Ulda... Taguatinga... Ulda..." "quê Junior?"...aí ... eu morava mais minha cunhada... e minha cunhada... "NÃO... é Taguatinga ali"... aí até quando eu cheguei aqui em Brasília logo na Só Frango.. eu achei muito apoio dos pessoal que já morava aqui... que eu conhecia gente assim... elas me deu muito apoio também... ela falava... "não...tem... tem cura sim... tem cura..." aí me levaro pro ....sim... lá do colégio mesmo eles caminharam muito também ... os exames de vista... na escola parque na 408... --não ..na/ 408 não é?-- ... não... da 410 ((confirmo))... não... foi na escola parque e na outra escola parque da w3 MOÇO...
- (P)- ...da..da:::::....508...
- (M)- ... éh:::::da 508... lá... tudo...ele tinha acompanhamento de médico também... de (medmotologista) né... de o...de vi...
- (P)- ...oftalmologista...
- (M)- ...eh:::::...aí caminhava também pra aquela clínica do dr. ( Pacim)... na w3 também não... mesmo no ( ) dela também foi muito bem recebido assim... no caso de tratamento...
- (P)- ... teve alguém que disse pra senhora assim... "não... ele não aprende... ele não é capaz de aprender?
- (M) ... não... quem falou isso foi meu irmão...
- (P) ... mas foi só por falar também...
- (M)- ... NÃO... ele... Por FA lar...porque ele...foi..SÉRIO... porque foi assim... "o quê que a gente ia fazer...com um menino de...cego,... no colégio... que num aprendia nada?"... então este tipo de coisa assim que ficamo...
- (P)- ... e hoje como é que ele vê? que o PP ta lá ... estuda e aprende...
- (M)- ... e pra completar... ele compra um celular,... vem aqui pra ele arrumá... pois é... pra falar a verdade... que fosse o PP... ninguém quis ensinar... porque ele compra ... traz... LIga pra ele... "eu vou aí pra tu arrumar... ensinar pra mim botá num sei

o quê” ... ele vai... liga e consegue...éh... crédito... num sei o quê... tudim...que nunca ( ) ele me deu uns 10 ( ) pra num caçar confusão ...eu falei ... “não... olha o cego ( ) que tu falava que num ia aprender” ...

(P)- ...na verdade ele não sabia... né... hoje em dia...

(M)- ...ele já mor/ ..ele... já mora aqui em Brasília... já viu o movimento... Éh::: moço....aí o pop... (pop) que tirou ele de ramo rapaz...

(P)- ... aí... no caso... a senhora levava ele à escola...

(M)- ... levava...

(P)- ... quando foi que ele deixou de...da senhora levar... ele foi só e como foi que a senhora se sentiu...

(M)- ... num fala não... meu fio... que até hoje eu num me conformo... só agora... 2006 agora... nós tamo em 2006...não... é foi 2006 porque 2007 foi o ano passado... num foi? ... foi 2006 ... agora....foi...

(P)- ... a senhora falou... “vai só”...

(M)- ...ôh:::.... eu quais/....eu ent/....eu entrei foi em depreSSÃO... eu comprei um celular... eu dei ele pra ele só essa ... “na hora que tu sair tu me liga”... aí foi a mesma coisa... quando ele saía do colégio ia pra rodoviária... ia... vinha... aí eu ficava lá embaixo esperando...

(P)- ... e a senhora moRRENdo de medo...

(M)- ... moRRENdo de medo... treMENDO... com medo... passava num sei quantos L2 e Nada...

(P)- ... ((brincando)) “meu Deu... o menino pegou um ônibus e foi pra Bahia”...

(M)- ... meNINA... quando ele chegava que já via ele no ônibus... já descia... já pegava ele... pegava o circular... vinha... aí ...eu...”Zé”...sim... aí ele ligava... “tu ta onde Zé?”... “ah::: to passando aqui... de frente ao zoológico... to passando no Bandeirante... –assim... tinha uma pessoa que falava pra ele né... falava pra ele... “não... fala pra ela.. tava em tal... tal lugar... aí ele falava... aí na hora que descia... aí eu já tava lá... “não eu já to descendo”... quem chegar primeiro espera uns os outros... aí o pai dele também já vinha trabalhado na asa norte né ... aí o pai já vinha também já ligava pra mim mandou não descer... pra poder ir já os dois né...vinha...aí até hoje a gente é assim, ele sai... faz... “Zé... quando você sair do colégio você liga”... “tá bom”... foi umas duas vezes essa semana...outra semana que ele demorou de chegar... aí o celular descarregou né... aí a gente já fica PREOcupada... mais sempre ele avisa... já... já ta independente porque já sabe mesmo o lugar lá de descer... pega o onibu... né... já desce... já vem embora sozinho... a hora que a gente tá querendo buscar ele... já chega aí no portão ... ai chega morrendo de fome ((sorrindo)) ... “eu já ia te buscar...” não... mas ele... menino todo... já o pessoal aqui já acostumou com ele... tem um pessoal ai dentro do ônibus ... já conhece ele... dá o lugar... ele mesmo já passa o cartão... um dia desse... eu fui com ele lá em Taguatinga né... lá pra pegar o dinheiro dele né... aí eu falei assim... “Zé... eu vou com meu dinhei/ eu vou pagar o meu com meu dinheiro ... não Ulda... vem... nois passa o cartão” ... oh::: menina ele vai passou o cartão dele... aí ele passou e me deu... aí o cartão vai e cai da minha mão ((risos))... aí o motorista... o cobrador não... “não tem pressa não... não se afoba não” ... ele passa direitinho igual como se fosse uma pessoa normal... aí e/ eu que... e eu que passei com vergonha... ((risos))... menina... véi... nunca mais deu... véio...

(P)- ... olha só... como a senhora vê o fato... dele ta estudando uma língua estrangeira?

(M)- ... é mais isso aí é muito é bom demais... isso aí...

- (P)- ... se ele chegar aqui falando língua estrangeira com a senhora? ... a senhora dá um tapa nele... ((brincando)) “Fala direito menino”...
- (M)- ... não ... porque eu tô achando que é no colégio né... que do colégio que ta dando pra ele fazer esse tipo de coisa né...
- (P)- ... já pensou... ele viajando pra fora do Brasil?
- (M)- ... I:::CHI... inda agora... agora (ichê) e agora... ele tá vendendo... agora esse tal de perfume Inspiração né... (ichê)... o pessoal tá adorando ele demais MOço ... é... ele é muito inteligente por essa parte de não te visão... isso aí...
- (P)- ... mas aí tem duas coisas... ele não faz inglês lá no CIL... ele faz espanhol...
- (M)- ... é espanhol que ele faz lá?
- (P)- ... ele faz espanhol ... a senhora acha que é melhor... pior ou ele não deveria fazer?
- (M)- ... não... não oh eu vou dizer a verdade... eu não sou contra... o que tiver lá pra ele... que for pra ele... pra melhorar ele ... faça um bocadinho de cada ... por que eu acho assim... né ele ta lá dentro ele passa o dia todo no colégio... se dá pra ele faze os DOIS é bom que aprende os dois... exatamente ... pois é... é bom que aprende ... oportunidade de aprender os outro também...
- (P)- ...a senhora ajuda ele nas tarefas de casa?
- (M)- ... não... eu não ajudo...
- (P)- ... do espanhol?
- (M)- ... não... eu não ajudo... porque o negócio dele é deferente dos outros ... né que (entende)...
- (P)- ... o Braille..
- (M)- ... do Braile né...
- (P)- ... a senhora entende de braile?
- (M)- ... não só ele memo... quando ele não sabe...((nesse momento passa um carro fazendo anúncio com o som muito alto)) ele liga... leva lá pro professor fazer... exatamente né... nessa parte... ele... deve ser uma dificuldade fazer né ... por que nois não sabe... os outros irmão dele tombem... não sabe...
- (P)- ... mas ele estuda em casa?
- (M)- ... estuda... isso se eu deixar ele passa a noite todinha... estudando...
- (P) ... como é que ele faz? ... ele estuda... ele junta num lugar... ele fica quentinho no lugar ou ele estuda em qualquer lugar?
- (M)- ... não... ele estuda lá em cima da cama dele ... é ele liga o so/... lá no quarto dele tem a televisão dele ... tem tudo ((fomos até o quarto)) aqui... você vê aqui... pode deixar aí? ... aqui a televisãoZINHA dele a caminha dele ... aí ele bota as coisINHA dele aí... ele estuda aqui bota no chão... faz os devezINHO dele... aqui a caminha dele ... aí a cama dele aí, televisãoziZINHA o som...
- (P)- ... e aí quando ele estuda aqui ele expulsa todo mundo...
- (M)- ... não é quando... os outros dormi cedo... é... (no tá) falando que dorme aqui ...é né precisa deu sai lá do meu quarto... “Zé... vai durmi Zé... desliga isso aí... não né (sani) ...aí ele bota umas música de lá do colégio... pra eu ouvi... aí ele fica aí lendo ... e fazendo o trabainho dele ... tem a tal de... como é o nome... arregrete...
- (P)- ... a reglete... eu tenho uma arreglete também... a máquina Braille ele/... isso é o soroban ... é com mais em...que é pra matemática
- (M)- ((continua mostrando o quarto)) ... éh, tem ali ... ele guarda TUDInho moço... aqui ... ele mesmo organiza... ele mesmo faz tudo... que essa roupa é dele... ele sabe a roupa dele TUDInho ... essa roupa aqui é dele... já comprei pra ele --disse oh— “não deixa ninguém mexer” --que eu só tenho home-- ... aqui as coisa dele aqui ... ele arruma TUDinho ... bota aqui () ... hoje ele é assim mesmo mais...oh...

esse sobrinho aí... que mora aqui mesmo ... ele ... quando eu trabaio né... que ele trabaia de noite né... aí quando é de manhã ele chega... eu já saio... meu marido também já sai com eles de manhã pro ônibus pro colégio né... aí ele dorme... ele quem faz o almoço é ele... quando o Zé ((PP)) chega... ele levanta e esquenta da pra ele e vai dormir os dois... é ele quem cuida dele ... no começo da semana quando eu tô trabaioando ...

- (P)- ... que horas que o PP vai pra escola... que ele sai daqui?
- (M)- ... Moço... ele sai daqui QUINze pras seis.
- (P)- ... e ...que hora ele chega?
- (M)- ... oh::: ... ele... na verdade... tem dia de noite que ele chega... quatro hora... cinco... seis... depende do engarrafamento né... AÍ tem hora que ele sai lá do colégio tem... de::ve... assim cinco e meia... quando ele demora mais tem dever ou prova AÍ ele avisa... “vou chegar mais tarde pouquinho que tô fazendo um trabaio aqui” ... aí ele sempre avisa... TEM hora que ele chega aqui OITO e meia ... NOve ... porque depende de onibu... aí NUNca é igual ... a gente que tem carro né ...
- (P)- ... a senhora percebe quando ele esta estudando espanhol? ou não... a senhora vê ele estudando mais não sabe o que...
- (M)- ... NÃO... ( ) fala uma voz... deferente da que ele é né... agora eu não sei espanhol ou inglês... é um negocio de embo/... embo/... embolado... ((risos)) eu vou... falei eu... presta atenção pra mim ver uma coisa...
- (P)- ...éh::: aí você pergunta pra ele... o que é que ele está estudando... inglês ou espanhol...
- (M)- ... éh... pra mim vê...
- (P)- ... ele vai lhe dizer,, ele nunca disse uma palavra em espanHOL... assim ... que a senhora tenha percebido né...
- (M)- ... não... eu sei que... tem hora que/ ... e porque –como-- é essa fita que ele passa... tem um tipo que fala espanhol né... a língua mais...
- (P)- ... ah::: ele ouve fita?
- (M)- ... ouve... tem... por isso que tem aquele gravadorzinho pra ele gravar o negocio dele... já vem de LÁ do colégio JÁ gravado... e tem outro cd aqui que ele bota aqui também... que escuta aqui também...
- (P)- ... e quando ele tá escutando... como é que a senhora se sente?
- (M)- ... não... AÍ eu deixo ele sozinho sabe...
- (P)- ... ah::: é ... mas LÁ::: dentro da senhora... como é que a senhora se sente?
- (M)- ...não... eu fico assim pensando... COmo é que uma pessoa daQUELE jeito... cega assim... tem o hábito pra TUDO né... ele vai... ele liga o vídeo... aí bota a fita dele ... deita nesse tapete e fica... tem hora que eu deixo ele a vontade no (socorro) do dia... os outros não deixa né... porque o rádio a televisão ele não gosta assim de muita ZOADA né... aí ele aproveita essa hora assim... no sábado que eu tô aqui mais ele... que eu acabo de arrumar a casa ...ela deita aí e vai assistir as coisinha dele... aí também eu saio... eu deixo ele mais a vontade... assim pra ele poder estudar né... aí de noite... ele aproveita mais de noite... que a gente vai deitar aí ele fica vendo as coisa dele... eu só faço é mandar ele abaixar mais... abaixar mais a televisão... aí ele fala... “QUEM é o cego aqui sou EU... ((risos))...
- (P)- ... olha só... éh::: tá acabando... ta... daqui a um ano ele vai terminar o ensino médio...
- (M)- ... vai com FÉ em Deus...
- (P)- ... VAL... mas se ele quiser ele vai poder continuar na nossa escola estudando espanhol... até ele aprender a falar... ouvir e escrever em espanhol... a senhora

acha que ele vai querer continuar lá ... fazendo espanhol ou que... a senhora acha que ele vai desistir?

- (M)- ... não... eu acho que não... ele vai querer viver LÁ dentro... porque ele na verdade a PAIXão dele ... é aquele colégio...
- (P)- ... é mais são duas escolas... tem o Setor Leste que é UM ... e o CENtro de LÍNguas que é o nNOSso ... onde ele estuda só espanhol ...
- (M)- ... pois é...
- (P)- ...a senhora acha que ele vai continuar?
- (M)- ... NÃO:::... porque é ali mesmo... encostado no CEEDV né... ele teve os outro menino que não frequênta o Setor Leste mais frequênta lá né... VOCês lá né ... eu acho que ele não vai abandonar NÃO porque ele tá achando uma melhora pra ele né...
- (P)- ... e ele ta aprendendo a falar...
- (M)- ... EXATAMENTE... é melhor ele continuar... porque eu não vou deixar ele terminar os estudos... e fica aqui dentro de casa fazendo o que? né...não vai estudar ... e nunca é tarde né... NUNca é tarde... igual eu falo pra ele...
- (P)- ... nunca... a minha mãe terminou o segundo grau AGOrA, ..terminou... Eu fiquei tão feliz...
- (M)- ... eu não menino, esse menino me PEdiu tanto... olha... pra dizer a verdade... eu vou falar pra vocês... eu pensei que estudo era bicho de SETE cabeças ... naquela época que eu cheguei aqui... eu num.ó/... esse menino que eu fiz... agora completando dezesseis anos... eu tive aqui em Brasília... e eu só trusse lá da Bahia... só foi Zé ((PP)) ... (mo) ...o outro completou...
- (P)- ... ATÉ agora eu não entENDi... Meu DEUs... o que é que tem a ver PP ((falo seu nomo)) com ZÉ?...
- (M)- ... Não é que eu só tenho homem... o PP ... não... O PP é o Zé... deixa eu botá logo o PP ((usa seu nome de fato)) né... o PP... Júnio... Túlio... só tive os três... mas o que só TRUSSE mesmo da Bahia... foi o PP e o Túlio ... e o Túlio completou agora vinte ... vinte anos ... e o que eu tive aqui... fez dezesseis anos agora...
- (P)- ... ah:::... o PP... ele é o mais Velho... ele é o exemplo...
- (M)- ... é... ele é o mais velho... minha fia ... e os irmão trata ele aqui direitinho... bota coMida pra ele... a gente bota comida... aí o que eu tiver passando roupa... “vai lá... e BOta a comida de Zé pra mim”...eles coloca... bota o suco e chama ele... “já ta na mesa Z... vem logo”...
- (P)- ... bom... pra gente terminar... me conta... Pra senhora... como é o PP... quem é a pessoa PP... é uma pessoa nervosa... ele é alegre? Como é que é o PP? pra eu descrever...
- (M)- ... não moço ele...ele é um menino assim...eu acho que todo mundo tem seu MOmento...né... de nervoso né... porquê eu acho assim ... ele tem a parte dele boa e nervOSA... e se ( ) do lado que você mexer com ele... né... ele quer uma coisa e você não DER... ele vai ficando ali... te PIRRAçando aquele dia TODINHO... que ele quer ir num canto e eu não deixar... é mais ... você mandar ele ir... porque ele PÍrraça você o dia TODInho... VOCÊ dá vontade de BATER... Éh::: porque eu não deixei ele ir... né... mas não... no dia que ela tá bom... ele já levanta bom MESmo... quer ver ele ficar mesmo de Pirraça... é ele chegar na SEXTA-feira e falar que vai pro colégio no Sábado ... --“mas José”--...
- (P)- ... e HOJe teve aula...
- (M)- ...teve... aí que eu não DEIXei ele ir... porque você vinha e...aí ... pois é menina... aí eu falei... “EU quero que tu vá pro colégio NÃO ...Zé...que esse rapaz vem amanhã fazer a sua entrevista cum tu:::... --aí ele falou assim-- ele já tava

- estudando né... ele falou assim... “é mesmo... NUM vou não né”... pois eu falei... “e esse rapaz ((no caso sou seu) vem e tu vai” ... “éh”... ele falou ... “não mas... éh:::...vale ponto... eu falei... “UÉ Zé... que esse colégio teu que...uh:::..... assim o ano TODinho que tu chega SÓ de noite e quando FALTA vale PONTO...
- (P)- ... é que na verdade são DUAS escolas... é por isso que ele fica o dia inteiro... ele fica numa escola aprendendo todas as matérias e vai pra outra... que é a nossa... aprender só espanhol...
- (M)- ... éh... e eu acho... pra ele né.... né fácil NÃO né... num é ANÃO... tem hora é que ele chega aqui cansado... sabe... e tem dia que a gente dá comida... e tem outro dia que a gente não tem o dinheiro pra levar né... porque... vamos supor... a gente trabalha pra isso... pega aquele dinheiro... paga uma conta... paga uma água... agora tem esse carro que to pagando as prestação... e já boto o grosso dentro de casa...
- (P)- ... mas aí... ele não almoça?
- (M)- ... não... tem dia que a gente dá né... leva a marmita né... quando tem... tem... tem hora que não tem NEM o dinheiro...
- (P)- ... os meninos MORrem de vergonha de levar marmita... eu falo “gen/... --eu levo-- sabia?
- (M)- ... não... eu faço a marmitINHA dele aqui... ele leva... só Zé... “leva que hoje eu não tenho dinheiro pra dá não... meu fio... esquenta lá... come fria... bebe água...
- (P)- ... e ele SABE que ele pode esquentar lá na escola... que lá tem microondas... ele sabe que ele pode comer lá... ele SABE...
- (M)- ... pois é... tem dia que a gente faz aqui... eu boto no panINHO... assim boto na marmita... boto a culé... boto na sacola quando é de manhã cedo... o pai levanta faz o café... sai os dois... porque o Del pega a rodoviária né...
- (P)- ... huhum...
- (M)- ... ele ((PP)) pega o L2 e desce já na porta do colégio né...
- (P)- ... isso
- (M)- ... que o L2 pra ele é mais fácil né...
- (P)- ... isso...
- (M)- ... aí vai embora... aí...mas ...leva a marmitINHA... porque não é todo dia que a gente tem dinheiro NÃO... se eu for deixar CINQUENTA reais...
- (P)-... dinheiro não ta fácil não...
- (M)- ... bem... verdade ele recebe o salarINHO dele... quatrocentos e quinze... mas é uma coisa pra interar aqui dentro de casa né...
- (P)- ... tudo aumentando... o salário da gente não aumenta e todo dia comer na rua é muito caro...
- (M)- ... EXATAMENTE rapaz... aí a tem... compra isso... compra outro... já vem o gás... vem o remédio ...
- (P)- é verdade...
- (M)-... aí NUNca sobra aquele dinheiro pra deixa só pra ele né...
- (P)- ... é verdade...
- (M)- ... “não meu fio... vai levando assim MESMO”... que aí eu falo assim... “oh:::... vocês aqui tem a vida melhor que a dos OTROS... por que as de VOcês lá... ta tudo estudando... tem hora que... que passa fome que não tem o que levar... come de manhã e só vai comer de NOIté né lá no inTERIOR... e aqui vocês tem as coisa e vocês num QUÉ... vocês não tão longe do colégio ...vocês só quer o dinheirinho de casa... e lá nenhum num tem...
- (P)- ... huhum...

- (M)- ... “e todo MUNdo de lá já passou por isso e todo MUNdo é formado... SEMpre eu falo pra eles né...
- (P)-... PERfeito...
- (M)- ... das coisa do interior pra da aqui...
- (P)-... que não é fácil né... tem que valorizar...
- (M)-... né... que a gente aqui diz a verdade AVISTA... os de lá nois aqui ta RICO rapaz... éh::::: os de lá não tem... –coitados-- NADA... só vive dentro... roça... e nois aqui a gente ( ) não paga aluguel... né... a gente tem as coisinha o ruim ou boa a gente TEM...
- (P)-... TUdo limpinho... TUdo direitinho...
- (M)- ... a gente... ( ) GRAças a Deus...
- (P)- ... PRONTO era só isso.
- (M)-... ((risos))...
- (P)-... perfeito...
- (SP)- ... pois é...
- (P)- ... MUITO bom... agora vou desligar aqui o nosso aparelhinho... olha foram quarenta e dois minutos de...

**ANEXO X – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PP EM BRAILLE**









**ANEXO XI – QUESTIONÁRIO SOBRE ESTILO DE APRENDIZAGEM EM  
BRAILLE**











