

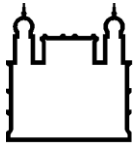
MINISTÉRIO DA SAÚDE  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ  
INSTITUTO OSWALDO CRUZ

Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ENSINO DE FÍSICA  
FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL

LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA

Rio de Janeiro  
Agosto de 2020



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**

**Fundação Oswaldo Cruz**

**INSTITUTO OSWALDO CRUZ**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

*Lucas dos Santos Quintanilha*

A relação entre a formação inicial docente e o ensino de física frente à deficiência visual.

Dissertação apresentada ao Instituto Oswaldo Cruz como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino em Biociências e Saúde

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima

**RIO DE JANEIRO**

Agosto de 2020

Quintanilha, Lucas dos Santos.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ENSINO DE FÍSICA FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL / Lucas dos Santos Quintanilha. - Rio de Janeiro, 2020.

xii, 118 f.; il.

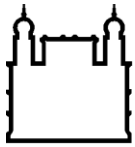
Dissertação (Mestrado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2020.

Orientadora: Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima.

Bibliografia: f. 106-112

1. formação de professores. 2. educação inclusiva. 3. deficiência visual. 4. análise do discurso. 5. ensino de física. I. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca de Manguinhos/ICICT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

**Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

**AUTOR: LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA**

**A relação entre a formação inicial docente e o ensino de Física frente à  
deficiência visual**

**ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima**

**Aprovada em: 13 / 08 / 2020**

### **EXAMINADORES:**

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Deise Miranda Vianna – Presidente (IOC/UFRJ)**  
**Prof. Dr. Frederico Alan de Oliveira Cruz – Membro Titular (UFRRJ)**  
**Prof. Dr<sup>a</sup>. Giselle Faur de Castro Catarino – Membro Titular (UERJ)**  
**Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Alves de Oliveira (IOC) – Revisora e Suplente**  
**Prof. Dr<sup>a</sup>. Eduardo Oliveira Ribeiro de Souza (IOC) – Suplente**


Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2020.

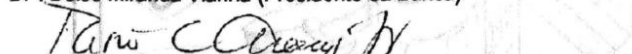


Ministério da Saúde

Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Oswaldo Cruz

Ata da defesa de dissertação de mestrado em Ensino em Biociências e Saúde de Lucas dos Santos Quintanilha, sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição de Almeida Barbosa Lima. Ao décimo terceiro dia do mês de agosto de dois mil e vinte, realizou-se às treze horas e trinta minutos, de forma síncrona remota, o exame da dissertação de mestrado intitulada: **“A relação entre a formação inicial docente e o ensino de física frente a deficiência visual”**, no programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências - área de concentração: Ensino Formal em Biociências e Saúde, na linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Biociências e Saúde (F). A banca examinadora foi constituída pelos Professores: Dr<sup>a</sup>. Deise Miranda Vianna – UFRJ/RJ (Presidente), Dr. Frederico Alan de Oliveira Cruz – UFRRJ/RJ, Dr<sup>a</sup>. Giselle Faur de Castro Catarino – UERJ/RJ e como suplentes: Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Alves de Oliveira - FIOCRUZ/RJ e Dr. Eduardo Oliveira Ribeiro da Souza - IOC/FIOCRUZ. Após arguir o candidato e considerando que o mesmo demonstrou capacidade no trato do tema escolhido e sistematização da apresentação dos dados, a banca examinadora pronunciou-se pela aprovação da defesa da dissertação de mestrado. De acordo com o regulamento do Curso de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, a outorga do título de Mestre em Ciências está condicionada à emissão de documento comprobatório de conclusão do curso. Uma vez encerrado o exame, a Presidente da Banca atesta a decisão e a participação do aluno e de todos o membros da banca de forma síncrona remota, a Coordenadora do Programa Dr<sup>a</sup>. Tania Cremonini de Araujo Jorge, assinou a presente ata tomando ciência da decisão dos membros da banca examinadora. Rio de Janeiro, 13 de agosto de 2020.

  
Dr<sup>a</sup>. Deise Miranda Vianna (Presidente da Banca)

  
Dr<sup>a</sup>. Tania Cremonini de Araujo Jorge (Coordenadora do Programa):

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus! Agradeço minha família por todo o apoio e incentivo que sempre me deram e a minha orientadora Conceição, que ajudou a tornar tudo isso possível.

Meus amigos Daiane, Julio, Erick, Juliana e Mariza que sempre me apoiaram nos momentos bons e ruins, ouviram meus dramas... Vocês moram no meu coração!

A professora Dra. Giselle Faur, por ter ministrado as aulas sobre Bakhtin no curso: Linguagem e Ensino de Ciências onde iniciei meus primeiros passos sobre os estudos de Linguagem.

Laís, a minha eterna orientadora do coração, você foi um anjo que Deus me enviou no momento em que eu mais precisava. Jamais esquecerei do momento no qual quase desisti das atividades que estão por agora se encerrando e você estendeu as suas mãos e me ajudou da melhor forma possível. Saiba que você é muito especial para mim e que eu te devo esse título de mestre, se não fosse por você, eu não estaria aqui hoje! Serei grato eternamente!

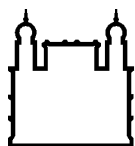
A prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Annie Redig que me ajudou numa etapa muito importante da pesquisa e os alunos dessa prof<sup>a</sup> que foram muito solícitos durante a pesquisa.

Gostaria de agradecer também a Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima pela revisão do texto final e as suas contribuições para o trabalho.

Agradeço a todos os outros que indiretamente me ajudaram e me despeço dessa etapa (em lágrimas).

São as nossas escolhas, Harry,  
Que revelam o que realmente somos,  
Muito mais do que as nossas qualidades.”  
Albus Dumbledore

"Não vem me rotular,  
não caibo em caixa direito.  
Me respeita se tu quer respeito."  
Quero que tu vá – Ananda



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**  
**Fundação Oswaldo Cruz**

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

### **A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ENSINO DE FÍSICA FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL**

#### **RESUMO**

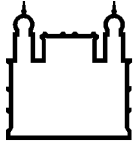
#### **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE**

**Lucas dos Santos Quintanilha**

Dada à legislação vigente LDB (BRASIL, 1996), sabe-se que a lei de Nº 9.394 assegura o direito à educação. Sendo assim, é possível que os alunos com deficiência estejam matriculados nas escolas. Para os alunos de uma maneira geral, a disciplina de física apresenta-se como um grande obstáculo. As aulas normalmente apresentam uma característica predominantemente visual e pode restringir a construção do conhecimento científico em um aluno não vidente. Neste contexto, à presente pesquisa, consiste em analisar como um curso de licenciatura em física de uma universidade do Rio de Janeiro prepara seus licenciandos para o magistério de alunos com deficiência visual em turmas regulares, ditas inclusivas. Para realizar essa análise, buscou-se: investigar quais são as disciplinas existentes específicas sobre educação inclusiva; entender sua importância para a formação dos futuros professores e, por fim, analisar se estes licenciandos encontram-se seguros para lecionar em turmas inclusivas. A pesquisa tem caráter qualitativo e se caracteriza como estudo de caso. Os dados foram registrados a partir de duas entrevistas e em dois momentos, a saber, antes do curso e após sua conclusão. Os dados dessas entrevistas foram analisados à luz dos conceitos postulados por Bakhtin. Foram investigados três sujeitos, tendo como critério de seleção a proximidade de conclusão do módulo pedagógico. Analisando os resultados, é possível afirmar que há um despreparo ao modelo inclusivo de educação e os dados apontam ainda para uma insuficiência no número de disciplinas específicas sobre a temática.

**Palavras-chave:** formação de professores; educação inclusiva; deficiência visual; análise do discurso; ensino de física.





Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## INSTITUTO OSWALDO CRUZ

### THE RELATIONSHIP BETWEEN INITIAL TEACHING TRAINING AND PHYSICAL EDUCATION IN FRONT OF VISUAL DISABILITY

#### ABSTRACT

#### MASTERS DISSERTATION IN TEACHING IN BIOCIENCES AND HEALTH

**Lucas dos Santos Quintanilha**

Given the current legislation LDB (BRAZIL, 1996), it is known that the law of No. 9,394 ensures the right to education. Therefore, it is possible that students with disabilities are enrolled in schools. For students in general, the subject of physics presents itself as a major obstacle. Classes usually have a predominantly visual characteristic and may restrict the construction of scientific knowledge in a non-psychic student. In this context, the present research consists of analyzing how a degree course in physics at a University in Rio de Janeiro prepares its graduates for teaching visually impaired students in regular classes, said to be inclusive. To carry out this analysis, we sought to: investigate what are the specific existing disciplines on inclusive education; understand its importance for the training of future teachers and, finally, analyze whether these graduates are safe to teach in inclusive classes. The research has a qualitative character, which characterizes it as a case study. The data were collected from two interviews and in two moments, namely, before the course and after its conclusion. The data from these interviews were analyzed in the light of the concepts postulated by Bakhtin. Three subjects were investigated, having as selection criteria the proximity of completion of the pedagogical module. Analyzing the results, it is possible to affirm that there is a lack of preparation for the inclusive model of education and the data also point to an insufficiency in the number of specific subjects on the theme.

**Keywords:** teacher training; inclusive education; Visual impairment; speech analysis; teaching physics.

# ÍNDICE

<b>RESUMO</b>	<b>VII</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>21</b>
Objetivo Geral .....	21
Objetivos Específicos.....	21
<b>1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>22</b>
1.1 – Discutindo o professor reflexivo crítico .....	22
1.2 - Professores Inclusivos de Física .....	27
1.3 – Avaliação do professor inclusivo .....	30
<b>2 - DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>32</b>
2.1 – Forma de referir a pessoa com deficiência visual .....	32
2.2 – Caracterizando a pessoa com deficiência visual.....	33
2.3 – Reflexões acerca da aceitação social da pessoa com deficiência visual .....	36
2.4 – O espaço escolar e a pessoa com deficiência visual .....	38
<b>3 – METODOLOGIA</b>	<b>44</b>
3.1 – Tipo de Pesquisa e Abordagem.....	44
3.2 – Contexto do Estudo .....	46
3.3 – Sujeitos .....	47
3.4 – Instrumentos de Registro Contínuo de Informações.....	48
3.4.1 – A(s) Disciplina(s) de Educação Inclusiva .....	48
3.4.2 – As entrevistas .....	48
3.4.3 – Roteiro da Entrevista.....	49
3.5 – Das informações aos dados .....	50
3.6 – Análise do Discurso .....	51
3.6.1 – Levantamento das ideias de Bakhtin.....	51
<b>4 – ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>54</b>
4.1 – O discurso dos professores em formação.....	54

4.1.1 – 1ª Entrevista.....	54
4.1.2 – 2ª Entrevista.....	80
<b>5 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES E/OU ANEXOS</b>	<b>113</b>
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética .....	113
Anexo 2: Ementa da Disciplina.....	118

Lista de quadros

**QUADRO 1 Doenças mais comuns que causam a deficiência visual**

Lista de Siglas e Abreviaturas

**CDU**      **Classificação Decimal Universal**

**UNESCO** **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**

**LDB**      **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

**IOC**      **Instituto Oswaldo Cruz**

**FIOCRUZ** **Fundação Oswaldo Cruz**

**DV**      **Deficiente Visual**

## APRESENTAÇÃO

Dos muitos temas de interesse ao longo da minha vida, Ciências é o principal deles desde que posso me recordar. Quando estudei Ciências ao longo do ensino fundamental havia optado por estudar essa área. No ano de 2007, aos meus 12 anos, me deparei com uma mudança na área de ciências, essa disciplina se transformou em Física, Química e Biologia e esse foi o momento que me apaixonei pela Física.

Esse interesse permaneceu mesmo com as sugestões de cursar engenharia, arquitetura, entre outros.

Ao ingressar para na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) eu não sabia se tinha a intenção de cursar a licenciatura ou o bacharelado, naquela época ainda poderia cursar os 2 cursos ao mesmo tempo.

Foram as aulas de Psicologia da Educação que me despertaram um maior interesse em Licenciatura. Ao findar dessa disciplina, optei por estudar a Licenciatura. Dei-me conta de que sempre amei o espaço escolar e que gostaria de estar ali ao me formar e ingressar no mercado de trabalho.

Em 2016 concluí as disciplinas do curso de Licenciatura em Física, no entanto, nessa época, eu já havia iniciado minha jornada pela escola. Fui convidado a ser professor de disciplinas de um curso profissionalizante, e aceitei o convite por ter interesse na atividade docente.

A minha formação inicial me permitiu ter um ingresso, ao meu ver, satisfatório na carreira docente, entretanto, não era ali que gostaria de encerrar a minha vida acadêmica. Muitas foram as questões, por vezes sem respostas, que me fizeram permanecer na busca pelo conhecimento.

Uma delas foi sobre a docência com alunos com deficiência visual. Em 2014, cursei uma disciplina de Educação Inclusiva na UERJ com uma professora chamada Annie que corria com o conteúdo, muito extenso para o pouco tempo de aula, sua metodologia era muito boa e me fez interessar pela inclusão, hoje sou muito grato a essa professora. Conversei sobre isso com um amigo, e ele me apresentou a professora que trabalhava com inclusão e Ensino de Física que hoje é a minha orientadora do Mestrado Acadêmico e que me orientou também na Monografia da Graduação.

A Conceição, assim conhecida pelos alunos da Licenciatura em Física, foi sempre muito solícita ao me orientar e com certeza aprendi muito com ela.

Em 2016, foi o ano que tive o prazer de fazer um curso de Linguagem e Ensino de Física, com uma professora chamada Gisele Faur do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação.

Ao decidir ingressar no Mestrado Acadêmico, em 2017, para ampliar meus estudos nessa área, optei em reunir esses grandes interesses que descobri ao longo da vida e o tema surgiu.

## INTRODUÇÃO

Pessoas são diferentes e apresentam as suas individualidades. Cada uma age conforme suas vivências a ensinaram até determinado momento e possuem uma história, dificuldades e habilidades, defeitos e qualidades que as tornam exatamente únicas. Nesse sentido, a despeito das diferenças, os indivíduos apresentam particularidades que os aproximam e certamente, essas mesmas características podem os repelir, dentre elas, pode se citar as deficiências, em especial, a visual.

Observa-se que é possível acontecer de alguns grupos de pessoas se identificarem entre si. Isso ocorre, pois elas são atraídas por reconhecer nesse outro, atributos comuns, sendo assim podem rejeitar os demais que destoam delas. Isso caracteriza como um problema existente quando esse grupo homogêneo passa a ser maioria, tornando-se hegemônico. Assim, essa hegemonia passa a representar uma estabilidade social a este grupo. A partir dessa lógica, o que se apresenta como igual é aceito - típico padrão - e o diferente não se encaixaria, sendo então afastado dessa adesão social.

“O estranho, o diferente, tudo que foge aos padrões de normalidades estipulados pela sociedade é considerado como anormal, ameaçando a frágil estabilidade social” (CARLOU; REDIG, 2013, p. 55). Refletindo sobre esse afastamento, a convivência é um caminho que pode atenuar essa relação de atrito e rejeição entre os grupos hegemônicos e minoritários.

Uma iniciativa para essa relação de aceitação e respeito das diferenças é a informação, por exemplo, pesquisar como a pessoa com deficiência visual aprende, se expressa, em suma, como ela vive. Possibilitando entender, a partir do conhecimento, como pode incluí-la como parte da sociedade, visto que, já estão na sociedade, só não estão inseridas em todos os espaços. Nessa perspectiva, são vários os esforços de muitos professores e pesquisadores em formular maneiras de ensinar e criar materiais que auxiliem essas pessoas em seu aprendizado seja na vida cotidiana, de estudo ou trabalho.

Os professores se concentram em trabalhar com esses alunos e fazem pesquisas que segundo Camargo e Nardi (2007) especialmente no ensino de Ciências, eles se concentram em estratégias de instruir para a inclusão de alunos e, podemos citar, o desenvolvimento de materiais didáticos. Analisando algumas pesquisas em 2007, nota-se que elas se concentravam em estratégias para



desenvolver materiais didáticos. Em um segundo momento, as autoras Glat e Pletsch (2013) dizem que com o objetivo de diferenciar as práticas pedagógicas e formação dos professores, é necessário rever o currículo escolar, entre outros aspectos.

Nesse segundo momento, não somente os materiais são pensados e elaborados, mas sim, é refletido o currículo de formação dos professores para que a inclusão possa de fato ocorrer. O que é muito válido ao se entender que um professor não elabora uma aula dinâmica, inclusiva, com metodologia centrada na aprendizagem e autonomia do aluno, se ele não souber como fazer, ou se ele não foi qualificado para atender a esta demanda.

Em colaboração Tardif (2000), diz que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional.

O que reitera que a formação inicial do professor o prepara ao magistério que será executado, portanto, se um professor sempre foi estimulado, em sua formação inicial (graduação), a reproduzir exatamente as aulas tradicionais, focadas em transmitir conteúdo para os alunos não terá uma prática profissional que fuja desse viés retrógrado. Para que uma mudança de paradigma seja possível, deve-se mudar a formação do professor. Carvalho e Sasseron (2018) contribuem dizendo que:

A transformação da ideia do ensino associada à importância da aprendizagem implica considerar a alteração do papel do professor em sala de aula. E uma consequência imediata disso é uma mudança significativa nas formações inicial e continuada de professores (CARVALHO; SASSERON, 2018, p. 48).

A partir da necessidade de um professor reaver sua didática, considerando as especificidades de cada aluno, desenvolvendo metodologias que atendam as mesmas é que a presente pesquisa se baseia.

Um professor com uma turma dita “normal” possui dificuldades em inovar nessa pedagogia voltada para a aprendizagem regular. Então, supõe se que um professor que leciona numa turma inclusiva, ou seja, uma turma com alunos com deficiência e alunos sem deficiência inseridos no mesmo espaço e que busque a inclusão desses alunos, também tenha uma grande dificuldade. É possível intuir que essa não é uma tarefa fácil e que demanda mais do que apenas a “boa vontade” do docente. A sua formação inicial, em primeiro momento, é o que o norteia nessa caminhada e o possibilita a iniciar a sua jornada rumo à inclusão.

Essa inclusão, atualmente, ainda é dificultosa e alguns motivos podem ser considerados. Dentre eles, alguns pesquisadores apontam para o despreparo na formação de professores. Sobre isso, Salmazo e Rodrigues (2015) apontam que:

Os conceitos de Educação Inclusiva são debatidos há alguns anos (participação efetiva de todos os alunos no ambiente escolar), porém, estes ideais não estão sendo praticados de forma adequada, devido ao despreparo na formação dos professores, para lidar com alunos com necessidades especiais (SALMAZO; RODRIGUES, 2015, p. 130).

Frente a todo o exposto, a pergunta de investigação que norteia essa pesquisa é: Quais os aspectos da formação inicial do professor de física o permite ser um professor inclusivo em uma turma onde existam alunos com deficiência visual?

A formação do professor é fator importante para que a Educação Inclusiva seja possível, uma pesquisa dentro das universidades com o intuito de se obter dados para entender como ela ocorre de fato, e partir disso, trabalhar para que o fator formação inicial dos docentes não seja mais uma questão tão grande de ser resolvida para que a inclusão seja uma realidade possível nas escolas brasileiras.

Para Lavorato (2019), sobre essa inclusão:

Ressalta-se que a inclusão social é um conceito que se encontra relacionado com diversas temáticas. Dentre elas, o de ampliar a definição de desvantagem social, política, econômica e cultural. E sua finalidade é de quebrar barreiras e criar bens e serviços que supram às necessidades individuais baseadas nos problemas que enfrentam (LAVORATO, 2019, p. 3).

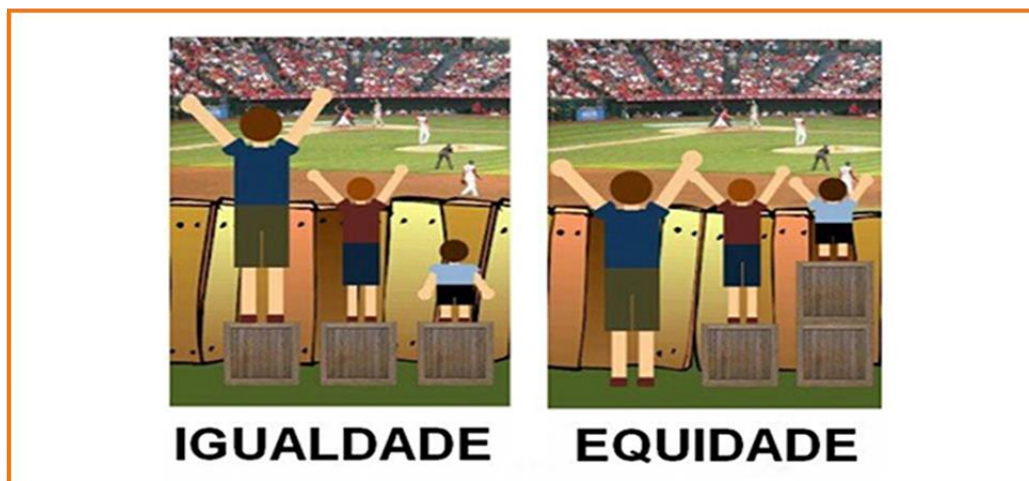
Sob essa ótica da inclusão, essa pesquisa se baseia em entender quais as competências que um professor formado possui para trabalhar com alunos com deficiência visual. A ideia não é avaliar a formação, a qualidade da universidade, e sim entender quais os conhecimentos que o educador detém para lidar com esse público e se ele se sente preparado ao magistério inclusivo.

Algumas são as ideias e atitudes que permitem a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. Uma delas é a formação do professor, entretanto, existe todo um contexto para que essa inclusão aconteça: as aceitações pessoal e social do aluno com deficiência por si próprio e pela sociedade, pelos familiares e pelo pessoal de apoio da escola, além disso, uma legislação que promova equidade aos alunos com deficiência visual.

A figura 1, a seguir, expressa a equidade e a igualdade. A imagem direita exemplifica a igualdade, condições iguais para todos, o que não respeita as necessidades individuais. Já a segunda é a equidade, onde se pode mostrar que

peças diferentes possuem necessidades diferentes e essas diferenças devem ser superadas.

Figura 1 – Equidade



Fonte: Página do Blog ClicNavegantes<sup>1</sup>.

[Audiodescrição da figura 1: Existem dois quadrinhos lado a lado. No primeiro, atrás de uma parede feita por peças de madeira de mesmo tamanho, encontram-se três homens brancos de alturas distintas: um muito baixo, um mediano e um muito alto. Cada homem está em cima de um caixote. Os dois homens - o muito alto e o mediano- conseguem assistir plenamente a partida de beisebol que acontece do outro lado da parede de madeira. Já o homem muito baixo, não. No segundo quadrinho, exatamente como no primeiro, existe uma parede feita por peças de madeira de mesmo tamanho e encontram-se três homens brancos de alturas distintas: Um muito baixo, um mediano e um muito alto. Novamente existem três caixotes. O homem mediano está apoiado em um caixote. O homem muito baixo, em dois caixotes e o homem muito alto não está apoiado em nenhum caixote. Dessa forma, todos os três homens conseguem assistir plenamente a partida de beisebol que acontece do outro lado da parede de madeira. Fim da audiodescrição.]

Na sociedade atual, não são todos os espaços que promovem a equidade, no que diz respeito à deficiência visual. As pessoas com deficiência visual, de maneira geral, não possuem lugares próximos e adaptados a elas para estudarem, por exemplo, ou centros culturais que possam estrutura para os receber e isso dificulta sua inserção na sociedade.

Sendo assim, foi realizado um levantamento de dados com o objetivo de se ter um panorama geral sobre o assunto, uma vez que o conhecimento promove a convivência que pode ser um pilar para a inclusão. Até porque, “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994).

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013,

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://clicnavegantes.com.br/colunas/igualdade-e-equidade-qual-a-diferenca>>.

que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências).

A legislação brasileira, e desta vale destacar algumas leis fundamentais para pessoas com deficiência visual: (BRASIL, 1996, 2001, 2002, 2005 e 2015), que são respectivamente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência; a Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional; a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que baseada nos pressupostos da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são exemplos de leis que autorizam o Ministério da Educação e o Ministério da Cidadania a atuarem em prol das pessoas com deficiência.

A Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002, art. 1º), resolve: “Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional” (Portaria Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, Ministério da Educação), na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003.

Logo, percebe-se que a legislação vigente resguarda a pessoa com deficiência visual, e, além desse amparo, é desejável uma inclusão desses sujeitos na sociedade que não consiste em somente inseri-las nos ambientes, e sim, oferecer meios para que possam atuar em quaisquer frentes, que passem não a serem destacados pela diferença, mas pelo que podem realizar apesar dela, em todos os aspectos. Possibilitar essa inserção é dar a eles autonomia e possibilidade de ascensão.

A dissertação aqui apresentada está dividida em 5 capítulos. O capítulo 1 discute a linha de formação de professores a qual a pesquisa foi fundamentada e baseada. O capítulo 2 caracteriza as pessoas com deficiência visual, tanto legalmente como aspectos pedagógicos. O capítulo 3 discute o percurso metodológico que a pesquisa foi executada. Apresenta as características da

pesquisa, bem como, os sujeitos que participaram e a maneira que os dados foram tratados e analisados. O capítulo 4 apresenta a análise dos dados e mostra os discursos dos participantes e como os conceitos de Bakhtin foram utilizados para analisá-los. O capítulo 5 apresenta a discussão dos dados e as considerações finais do trabalho.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Investigar quais os aspectos da formação inicial dos licenciandos de uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro os preparam ao exercício do magistério de Física para alunos com deficiência visual em uma turma inclusiva.

### **Objetivos Específicos**

Investigar se o curso de licenciatura da universidade pesquisada disponibiliza disciplinas de educação inclusiva.

Analisar se, ao final do curso dessas disciplinas, caso existam, os licenciandos em Física desenvolveram conhecimentos que os tenham preparado ao magistério em turmas inclusivas que tenham alunos com deficiência visual.

## **1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Esse capítulo será dedicado à construção de um diálogo com os referenciais teóricos sobre formação de professores. Cabe salientar que a pesquisa tem como premissa o conceito de professor sendo um profissional crítico e reflexivo, capaz de construir sua prática a partir disso.

O entendimento desse recorte de formação de professores e os enfrentamentos pedagógicos dentro da sala de aula, referentes a pessoas com deficiência visual, são necessários para que estes docentes elaborem suas práticas e seus processos avaliativos levando em conta todas as questões que permeiam uma aula inclusiva.

### **1.1 – Discutindo o professor reflexivo crítico**

Como qualquer profissional, o professor passa por um processo de formação no que tange os conhecimentos que lhes serão úteis em sua prática docente e poderá ampliá-los a partir da formação continuada. Entendemos que o processo formativo do professor nunca estará finalizado, é preciso uma dedicação constante para que sua formação seja sempre atual, crítica e humanizada. Diante disso, há muito se pesquisa aspectos da formação de professores e alguns questionamentos são recorrentes, como: Quem são esses profissionais? Como constroem suas identidades? E como o processo de formação se construiu ao longo do tempo?

Sobre os professores, Perrenoud (2000) aponta que a ocupação do professor foi durante muito tempo, uma aula magistral e após exercícios. Essa concepção mostra uma visão ultrapassada da função e das atribuições deste profissional. Saliento, a partir disso, que neste trabalho defendemos que o professor atual não deveria ter como objetivo o uso das aulas magistrais, mas sim ser um profissional que elabora atividades e pensa estratégias para interagir com seus alunos a fim de possibilitar o seu aprendizado.

Nesse sentido, Sasseron (2015) discute que na escola cabe ao professor o dever de instruir. Técnicas, atividades e práticas são todos realizados com o objetivo de transformar a instrução em aprendizagem. Esse é o profissional, o professor como instrutor que busca interagir com os seus alunos e que dessa interação possa resultar aprendizagem.

Diante desse panorama, de mudança da visão sobre as atribuições do professor, outros aspectos podem ser ressaltados para esse entendimento acerca da atividade docente. A sociedade e as suas demandas variam conforme o passar do tempo, portanto, é esperado que a formação do professor acompanhasse essa mudança.

Sobre tais modificações, Carvalho e Sasseron (2018) apontam que um padrão de ensino, cujo professor é o agente que pensa e o aluno é o agente passivo, seguidor do raciocínio do educador, mudou. Exige-se que o docente leve o estudante a construir a sua própria estrutura de pensamento. Torna-se necessário um aluno intelectualmente ativo, o que não se configura numa tarefa fácil.

As autoras afirmam que o papel do professor detentor do conhecimento com estudantes passivos, quietos e ávidos pelos saberes prontos para receber quaisquer informações não condiz com a contemporaneidade. Esta pesquisa defende uma formação que construam professores capazes de ensinar de maneira a tornar o aluno ativo intelectualmente, no qual o conteúdo possa fazer sentido para o seu aluno e que o permita estar inserido em atividades sociais, científicas, acadêmicas, laborais, entre outras.

Deste modo, compreende-se que as mudanças sociais influenciam diretamente a transformação do papel do professor. Este por sua vez, precisa ressignificar e construir novas metodologias capazes de abordar o conteúdo de maneira atual. Essa mudança leva em consideração alguns fatores, tais como: a sociedade, lugares onde essas aulas serão ministradas, o público-alvo e o tempo disponível para que sejam aprendidos.

Esses pontos mencionados acima condizem diretamente à função do professor através da nova maneira de enxergar o espaço escolar. Nessa perspectiva, Sasseron (2015) comenta que a dimensão histórica e social do ambiente escolar tem a possibilidade de influenciar o modo como os temas são trabalhados.

Podemos enriquecer esse diálogo com Carvalho e Sasseron (2018), as quais afirmam que uma preocupação com os assuntos que devem ser ou não abordados, revela uma atenção à formação do aluno e sua efetiva participação na sociedade científica e tecnológica, além do fato de que esse conteúdo seja apresentado como campo de conhecimento.

Esse debate nos auxilia a entender que conforme a sociedade muda seu pensamento ou a forma de ver a escola se faz necessário um novo professor para



atender essas demandas e que a formação dele ao longo do tempo deve modificar, a fim de exprimir esse novo profissional. Assim, buscar uma mudança na formação dos professores com a tentativa do acompanhamento das demandas sociais, ou seja, entender como a sociedade se comporta e o tipo de aluno que há na sala de aula é fundamental para formar um profissional de educação qualificado que atenda esses anseios.

Uma forma de compreender as mudanças na formação de professores é observar as pesquisas acerca das práticas docentes, teorias e atividades que são discutidas com o objetivo de um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos, ou seja, ao notar uma mudança de paradigmas por parte da sociedade, há a necessidade de reformular a prática docente. Um autor relevante e que há muito contribui com esse diálogo é Freire (1996) ao dizer que ensinar não significa transferir o conhecimento, mas possibilitar a sua construção. Já na década de 90 esse teórico apontou que o educador não é apenas aquele profissional que ministra aulas e aplica exercícios e sim, que se preocupa com um aluno ativo intelectualmente, como já mencionamos anteriormente.

O professor de hoje deve ser formado para criar estratégias que permitam a construção do aprendizado de seus alunos, não esquecendo que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.12), com isso, se infere que o professor necessita dos seus alunos e os alunos do professor, como uma via de mão dupla, e que para Freire (1996) não há ensinar se não houver aprender, nesse raciocínio, o ensino e aprendizagem devem caminhar juntos, ou seja, professores e alunos dividindo o interesse pelo espaço escolar.

Mediante ao que foi dito, acredita-se que para alcançar esse modelo crítico de educação, a formação inicial também deve ser revista, uma vez que não é possível ter um professor crítico se ele foi formado para reproduzir conhecimentos.

O que recai na questão: Como o professor pode aprimorar a sua prática docente?

Inicialmente, discutimos que a atividade docente muda conforme as demandas da sociedade. Sendo assim, uma visão obsoleta da docência a que o educador daria aulas magistrais com exercícios onde não há a necessidade de mudança. Hoje cabe ao professor o papel de profissional reflexivo para que a sua prática possa ser aprimorada.

Das muitas possíveis respostas para essa questão Redig, Mascaro e Dutra (2017), comentam essa formação reflexiva onde acreditam que deva acontecer na

troca com os pares, num processo de reflexão crítica sobre as práticas docentes, partindo do desenvolvimento de sua atuação, os professores buscam aplicar o que realmente funciona e visando maior eficiência na aprendizagem dos alunos. As autoras ainda discorrem que o professor pode aprimorar suas habilidades na troca com os pares, ou seja, outros professores, a fim de se obter e desenvolver novas estratégias de trabalho.

Sobre a formação reflexiva, um profissional cujo objetivo é aprimorar seus conhecimentos, entender se as suas decisões tomadas foram boas ou não, se as suas atitudes foram adequadas à ocasião deve parar e analisar o que faz, tanto durante a execução da atividade, quanto depois, com o intuito de melhorar, de aprender atitudes novas, de perceber que poderia tomar alguma decisão diferente, de alterar sua prática. A reflexão é caracterizada como uma pausa para uma análise do que já foi feito ou sobre o que se está fazendo. É interessante que a análise ocorra a todos os momentos, para que sempre seja possível algum aprendizado baseado na experiência.

Para Schön (2000), qualquer indivíduo ao aprender uma tarefa nova está apto inicialmente a realizar as atividades que não necessitam de um pensamento formal. Essa ideia pode ser compreendida adotando como exemplo um professor recém-formado, ao ministrar suas primeiras aulas que estarão impregnadas do conhecimento que ele desenvolveu em seu processo formativo. Nesse primeiro momento, o professor não irá desenvolver uma reflexão profunda da atividade docente, pelo contrário, provavelmente trabalhará exatamente conforme a sua formação inicial.

Ainda debruçados na teoria de Schön (2000), ele acrescenta que seja uma tarefa agradável ou não, ela sempre vem dotada de um elemento surpresa, algo que não se faz presente na expectativa, que ao nos depararmos com ele, existem duas atitudes frente a essa perspectiva: podemos colocar a situação de lado ou podemos respondê-la com a reflexão. Essa reflexão pode ocorrer de duas formas.

A primeira é refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. A segunda é refletir após a conclusão da ação, examinando retrospectivamente o que ocorreu ou podemos examinar como nossa ação contribuiu para aquele resultado, chamando esse processo de reflexão-sobre-a-ação. Esse processo de reflexão é importante para a prática docente, como já foi dito, ele se configura em um caminho para a modificação desta visando um aprimoramento profissional através da própria prática.

O terceiro pensamento de Schön (1997) é a reflexão que permite ao profissional se desenvolver e constituir sua forma pessoal de conhecer, além de permitir ao profissional planejamento de ações futuras. Trata-se de analisar retrospectivamente a ação, pensar sobre o momento da reflexão-na-ação e extrair o que aconteceu, o que se observou e quais os significados atribuídos ou outros que se pode atribuir à ação. Para Schön (1997), a reflexão se vincula ao modo de lidar com os problemas da prática, a chance da incerteza, estando disposto a novas hipóteses, propondo novos caminhos e chegando então à solução dos problemas.

O professor, na visão defendida até aqui, é o profissional que deixou de ser formado para ministrar as aulas tradicionais, com exercícios e detentores do conhecimento, para hoje ser formado como alguém qualificado a refletir sua própria prática, na intenção de aprimorá-la e preocupado com a aprendizagem dos alunos. Em sua teoria reflexiva Schön (2000), mostra que cada profissional deverá aprender a rever suas próprias teorias e ideias. Os docentes de disciplinas acerca das metodologias de investigação; os instrutores sobre as teorias e ideias que são levantados em sua própria reflexão-na-ação.

Schön (2000), também diz, que a prática não pode ser isolada e para que isso não ocorra se deve exercitar as atividades que conectam o conhecimento do professor com a reflexão-na-ação, juntamente com a teoria e a prática, propondo um tipo de pesquisa que se estude os processos em que os indivíduos constroem o seu talento artístico prático. Essa teoria, levantada pelo autor, corrobora com a pesquisa no que tange o professor continuar em processo de formação para que possa sempre desenvolver conhecimentos novos, que ocorrem com o passar do tempo, como se alinha teoria e prática, esse processo pode demandar certo tempo.

Quanto ao professor reflexivo que aprende mediante a sua prática, podemos citar que esse processo exige tempo por parte do profissional, haja vista, que as atividades e reflexões ocorrem conforme as experiências surgem. Sobre elas, podemos dizer que as experiências profissionais nem sempre ensinam ferramentas novas ao docente, mas permite que ele desenvolva os instrumentos e estratégias que já conhece. Para inovar, o professor deverá observar ou solicitar a ajuda de seus pares, buscando aprender em cursos de formação continuada, na ideia que foi citada anteriormente, de alinhar a teoria e a prática.

Podemos entender que se o educador, durante a sua formação na licenciatura, não for estimulado a pensar estratégias, elaborar atividades, tampouco ele irá escapar da educação tradicional que está acostumado a vivenciar. Por isso, a

experiência profissional nem sempre ensina, porém caso haja um contato do professor com seus pares, em que esses desenvolvam atividades, que até então eram desconhecidas para o professor, ele pode aprender com isso e ampliar seu campo de conhecimento, caso haja as reflexões.

## **1.2 - Professores Inclusivos de Física**

Um professor inclusivo, nos termos da presente pesquisa, é aquele que possui alunos com deficiência visual em sua sala de aula, e de fato o inclui no ensino. Saliento que incluir vai para além de perceber a existência desse aluno específico. De nada adianta constatar sua existência e o excluir das aulas, sob a alegação de que a inclusão é difícil. Cabe a ideia de que não somente o professor deve ser inclusivo, e sim todo um sistema educacional, pois essa aliança permite que a inclusão possa ocorrer com menos dificuldades.

Nessa perspectiva, o professor inclusivo é o que promove a integração visando à qualidade de vida para os seus alunos. “Privar qualquer pessoa de conhecer e buscar conhecimento é impedir o seu crescimento e a sua formação” (BARBOSA-LIMA; CATARINO, 2012, p. 82). As autoras apontam que o professor que deixa de incluir, priva seu aluno do conhecimento e desta forma o impede de crescer e alcançar a sua formação. Por isso, o docente reflexivo deve conhecer o seu aluno a fim de que possa propor atividades e utilizar metodologias que possam o beneficiar em sua estratégia educativa, portanto, um breve contexto sobre a deficiência de maneira geral é apresentado.

A figura 2 exemplifica a trajetória na qual passaram as pessoas com alguma deficiência, não só na sociedade brasileira, mas, em grande parte do mundo, nesse momento o enfoque será na deficiência de maneira geral, visto que essa trajetória não aconteceu somente com as pessoas com deficiência visual. Os quadrinhos nomeados em (a), (b), (c) e (d); onde (a) é o quadrinho da exclusão, (b) da segregação, (c) da integração e (d) da inclusão, essa imagem será lida sob a ótica escolar.

No primeiro quadrinho (a), temos a exclusão que consiste na retirada total das pessoas com deficiência da sociedade, ou seja, elas raramente faziam parte do convívio social. Nota-se isso lembrando que anteriormente não havia leis de apoio à inclusão escolar, as pessoas com deficiências não frequentavam a escola regular, mas sim aquelas especializadas em cada deficiência, ou ainda alguns, eram

educados em suas próprias residências, quando isso era feito. Raros eram os que exerciam uma vida laboral e não eram vistas fora de casa, pois muitos eram escondidos pela família e privados do convívio social exterior.

O segundo quadrinho (b), mostra a segregação que trata da união das pessoas com deficiência em um único grupo que ainda assim não fazia parte da sociedade. Percebe-se na época, nos primeiros passos rumo à inclusão escolar, onde era formada uma turma de “alunos com problemas” - que eram deficientes ou alunos com dificuldade de aprendizagem ou também com problemas de socialização. Estes possuíam horários próprios e diferentes dos demais discentes, ou seja, não havia relações entre alunos com e sem deficiência, apenas relações entre os “estudantes problemáticos” e os “sem problemas”.

O terceiro quadrinho (c) aponta a integração, onde os alunos com deficiência estão todos juntos entre si e afastados dos alunos sem deficiência. Podemos notar um exemplo disso: quando um professor, ao realizar um trabalho em grupo, constitui pares homogêneos. Ou seja, configura a junção de alunos com deficiência em um único grupo, e os demais alunos, em outros. Certamente, isso impossibilita que os estudantes interajam, de fato, com as diferenças.

O último quadrinho (d) elucida como a inclusão é feita exatamente em sua ideia, todos unidos e fazendo parte de todos os espaços, respeitando as diferenças existentes em cada indivíduo.



Fonte: Página do Pinterest<sup>2</sup>.

[Audiodescrição da figura 2: Quatro quadrinhos estão separados por duas linhas em forma de cruz. Nos quatro quadrinhos, existe um círculo que em seu interior e há pessoas dispostas em quatro linhas e quatro colunas, de cores alternadas em azul e vermelho. No primeiro quadrinho, a palavra “exclusão” está escrita e, fora do círculo, encontram-se pessoas com deficiência. No segundo quadrinho, a palavra segregação está escrita e existe um novo círculo: As pessoas com deficiência estão inseridas neste círculo e ambos os círculos estão lado a lado. No terceiro quadrinho, a palavra “integração” está escrita. Existe um círculo em que as pessoas com deficiência estão inseridas e esse

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/542894930061080935/?autologin=true>>.

círculo se encontra no interior do outro círculo. No quarto quadrinho, a palavra “inclusão” está escrita e, no mesmo círculo, existem pessoas com deficiência e sem deficiência dispostas aleatoriamente. Fim da audiodescrição.]

Torna-se mais provável que essa inclusão ocorra num cenário em que o professor esteja imerso numa perspectiva que o permita acreditar que este é o modelo ideal de se aplicar na formação de seus alunos. Alguns exemplos são as dinâmicas, as teorias a respeito das deficiências, conhecimentos legais que são pertinentes a esse público, adaptação de materiais, conhecimento de técnicas, enfim, reflexões que o fazem pensar o aluno e em como tornar o aluno parte da turma na qual ele está inserido e promovendo interações entre os diferentes discentes.

Uma das premissas da inclusão é que o aluno inserido possa se apropriar dos conhecimentos em conformidade aos outros. Nesse momento, vamos nos ater aos estudantes que possuem deficiência visual que são o foco dessa pesquisa. Algumas atitudes podem ser tomadas com relação à apropriação de conhecimentos: Adaptar os materiais para que as informações sejam disponíveis a esse aluno, repensar a maneira de falar, gesticular, desenhar ou qualquer outra que não seja visual.

Com base nessas ações, não basta que o professor somente adapte materiais e os utilize em sala de aula - sempre explorando somente o sentido do tato - pois, não há uma compensação biológica ao fato de ter cegueira. A pessoa com deficiência visual pode aguçar seus outros sentidos através de exaustivo esforço.

O professor inclusivo não deve privilegiar o aluno com deficiência visual em detrimento dos demais, visto que a ideia da inclusão é que todos possam desenvolver conhecimentos ao mesmo tempo. Uma maneira de colocar isso em prática é trabalhar a matéria de forma a dar atenção aos demais sentidos, além da visão. Para os alunos com deficiência visual, o tato, por exemplo, e assim fazer uso da didática multissensorial (SOLER, 1999), que pode promover uma melhor aprendizagem a partir de mais e melhores estímulos de todos os alunos.

Sobre essa ideia,

A didática multissensorial aumenta o número de objetivos gerais e o conteúdo processual de uma matéria curricular, razão pela qual a aprendizagem que todos os alunos, cegos ou não, enriquecerão e reforçarão (SOLER, 1999, p. 31, tradução nossa).

Soler (1999), também cita que adaptações curriculares para alunos com deficiência visual, podem afetar alguns conteúdos processuais, mas nunca significa sua supressão total, portanto, a adaptação deve ser feita e não resultará numa defasagem de conteúdo. A didática multissensorial pode ajudar a melhorar o

processo de aprendizagem dos alunos sem deficiência e pode permitir de maneira mais eficiente a aprendizagem dos alunos com deficiência visual, o que se caracteriza numa maneira de um professor inclusivo lecionar e aprimorar a qualidade de vida dos seus alunos.

A partir da ideia da didática multissensorial, se pode pensar em outros aspectos educacionais pertinentes à temática, estes quando ressignificados ajudam a inclusão dos alunos com deficiência visual.

Outro aspecto relevante é a linguagem em salas de aula regulares, que de acordo com Tato e Camargo (2015), é denominada de audiovisual interdependente, isto é, a informação é recebida pelos alunos por meio visual, gestos e desenhos e auditiva através da fala do professor. Essas maneiras se complementam. Portanto, em uma turma onde existam pessoas com deficiência visual, a linguagem que entende se como mais efetiva seria por meio visual e tátil, chamada ainda, por Tato e Camargo (2015), de tátil-visual interdependente.

### **1.3 – Avaliação do professor inclusivo**

A avaliação dos alunos é outro fator extremamente importante que o professor inclusivo de física deve atentar. Esta “adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com o conseqüente projeto de ensino” (LUCKESI, 1995, p. 85). Nesse viés, é interessante que a instituição escolar tenha um Projeto Político Pedagógico voltado também para os alunos com deficiência e que a avaliação dos professores esteja de acordo com esse projeto, pois para Luckesi (1995, p. 85) “a avaliação, [...], não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”.

O autor, também mostra como em geral essa avaliação é feita:

Na prática da aferição do aproveitamento escolar os professores realizam, basicamente três procedimentos sucessivos: Medida do aproveitamento escolar; Transformação da medida em nota ou conceito; Utilização dos resultados identificados (LUCKESI, 1995, p. 87).

Segundo ele, a avaliação de maneira geral segue esse raciocínio de medida do aproveitamento, provavelmente a partir de alguma prova escrita que resulta numa nota (medida). Assim, a transformação dessa nota em conceito e utilização dos resultados identificados, ocorre somente do registro da nota no boletim escolar ou através de alguma nova avaliação que busque melhorar esse desempenho.

Para um aluno com deficiência visual, uma nota pode não fazer diferença, o que vale mais é a aprendizagem, visto que, dependendo do sistema de ensino, não há reprovação para os que possuem a deficiência. Por isso, os submeter a uma avaliação escrita classificatória, cujo objetivo é somente obter um número que o qualifique, pode não ser a melhor forma de descobrir o quanto o aluno aprendeu e evoluiu na sua construção intelectual.



## **2 - DEFICIÊNCIA VISUAL**

O presente capítulo tem como objetivo discutir em âmbito legal a deficiência visual e as características dessa população. A compreensão do conceito de deficiência e conseqüentemente a deficiência visual são importantes, já que possibilitam ao professor a elaboração de práticas pedagógicas e de métodos avaliativos que contemplem as especificidades dos seus alunos.

### **2.1 – Forma de referir a pessoa com deficiência visual**

Vamos dar início à discussão sobre a deficiência visual tratando a forma de nos referirmos a essa população. Pessoa com deficiência será o termo utilizado para nos referirmos a este público. Pode se ressaltar que o objetivo não é apresentar a nomenclatura correta em detrimento das outras, e sim, tratar uma forma que não seja ofensiva, tampouco pejorativa. O propósito aqui é não reduzir todo o ser humano e suas complexidades em uma característica.

Segundo Sasaki (2003), na última década o termo “pessoas com deficiência” passa a ser o mais aceito e tem cada vez um número maior de adeptos. Ainda de acordo com autor, esse trecho faz parte da “Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência”, que deu origem ao Decreto Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Em virtude disso, nesse trabalho será utilizado o termo “pessoas com deficiência” por estar de acordo com o exposto no decreto e na convenção atual.

O recorte definido nesta pesquisa se encontra no âmbito da utilização do termo “pessoa com deficiência visual”, e nesta concepção, o termo a se referir a esse grupo de pessoas dentro do que foi discutido será esse. Essa forma engloba todas as pessoas que apresentam a deficiência visual, em seu menor ou maior grau de visão, e caso haja necessidade de ser destacar especificidades, iremos tipificar entre cegos e/ou baixa visão.

## 2.2 – Caracterizando a pessoa com deficiência visual

A fim de ter ciência se uma pessoa é considerada com deficiência ou não, no Brasil, existem critérios legais e estes servem como parâmetros nacionais, que por sua vez definem quais são os tipos de deficiências e o que é considerado como deficiência ou não. Em outras palavras, a legislação brasileira define e explica quem é a pessoa com deficiência e, logo após, enuncia todos os tipos de deficiência que são consideradas.

Ressaltamos que esse é o critério médico e não pedagógico utilizado ao serem emitidos laudos. Sem o laudo, por mais que existam todas as características de uma determinada deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, o indivíduo não é considerado com deficiência e não estará amparado pelo recorte que aqui é apresentado.

Iniciamos esse recorte apresentando o Decreto Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999, que regulamenta a Lei nº7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, e apresentando outras providências, diz em seu artigo 3º, inciso I que:

Deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999, art. 3º, inciso I).

Em contrapartida, recentemente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, apresenta uma segunda definição para a pessoa com deficiência, essa definição se encontra no seu artigo 2º:

Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, art. 2º).

A primeira lei apresenta uma definição considerando que existe um “padrão” humano e ficam subentendidos quais os aspectos são abrangidos por esse padrão. Pode-se concluir também que as pessoas fora desse padrão podem ser consideradas com deficiência e em sua definição caracteriza a pessoa como portadora de uma deficiência, o que pode ser considerado atualmente como um equívoco, visto que, alguém que porta, “Pessoa que carrega ou que conduz alguma coisa; carregador.” (DICIO, 2020), o que foge completamente a ideia de que a deficiência é uma característica da pessoa, e com isso, não se pode deixar de portá-

la. Já a segunda lei não expõe padrões e entende a deficiência como um impedimento à participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, é interessante essa reflexão, uma vez que se pode compreender que a pessoa com deficiência já faz parte da sociedade e está inserida no contexto social.

Como o presente trabalho, discursa em relação à deficiência visual, vale ressaltar que nesse mesmo decreto (BRASIL, 1999), que foi alterado após a vigência do decreto Nº 5.296 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004, diz que a:

Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, art. 5º, § 1º, Inciso I, alínea c).

De acordo com a ideia apresentada na legislação em vigor, nota-se, como a Legislação Brasileira entende quem são as pessoas com deficiência e posteriormente as diferencia, descrevendo exatamente quais são os tipos de deficiência e com isso, apresenta uma definição para cada uma delas. Desse modo, pensando na deficiência visual, existem 02 tipos: As pessoas com baixa visão e as pessoas que são cegas. Esta categorização ocorre devido à Acuidade Visual, ou seja, a capacidade de perceber os contornos dos objetos e identificar a formas dos seres. Essa é uma medida de razão entre o tamanho do objeto e a distância entre o objeto e o sujeito que o enxerga.

A forma mais simples e comum de verificar a acuidade visual é um médico, normalmente oftalmologista, que é o responsável pela saúde visual e ocular, essa responsabilidade é dita pelo CBO - Conselho Brasileiro de Oftalmologia<sup>3</sup>.

Figura 3: Tabela de Snellen

E	1	20/200
F P	2	20/100
T O Z	3	20/70
L P E D	4	20/50
P E C F D	5	20/40
E D F C Z P	6	20/30
F E L O P Z D	7	20/25
D E F P O T E C	8	20/20
L E F O D P C T	9	
F D P L T C E O	10	
P E Z O L C F T D	11	

Fonte: Página do blog Stargard.<sup>4</sup>

<sup>3</sup>Disponível em: <<https://www.cbo.net.br/novo/classe-medica/quem-somos.php>>.

[Audiodescrição da figura 3: Algumas letras estão dispostas em tamanhos distintos. Há onze linhas e, a cada linha, o tamanho das letras diminui. As linhas são enumeradas da 1 até a 11 e, ao final das oito primeiras linhas, há uma fração, respectivamente: vinte sobre duzentos, vinte sobre cem, vinte sobre setenta, vinte sobre cinquenta, vinte sobre quarenta, vinte sobre trinta, vinte sobre vinte e cinco e vinte sobre vinte. Na primeira linha existe a letra “E”; na segunda, as letras F e P; na terceira, as letras T, O e Z; na quarta, as letras L, P, E e D; na quinta, as letras P, E, C, F e D; na sexta, as letras E, D, F, C, Z e P; na sétima, as letras F, E, L, O, P, Z e D; na oitava, as letras D, E, F, P, O, T, E e C; na nona, as letras L, E, F, O, D, P, C e T; na décima, as letras F, D, P, L, T, C, E e O e na décima primeira, as letras P, E, Z, O, L, C F, T e D. Fim da audiodescrição.]

As pessoas com baixa visão são as aquelas que apesar da melhor correção óptica possível, no melhor olho, não gozam plenamente da sua visão, mantendo uma acuidade visual entre 5% e 30% de uma visão considerada “normal” segundo os parâmetros de (BRASIL, 2004) já apresentados acima. Sendo assim, o sujeito considerado cego pode ter a visão completamente comprometida ou não, pois na legislação é considerado cego àquele que com a melhor correção possível, em seu melhor olho ou nos dois, tenha uma acuidade visual igual ou inferior a 0,05.

Em outras palavras, a pessoa deve possuir 5% da visão considerada normal, portanto, alguns manifestam percepção da luz, outros conseguem diferenciar os ambientes. Pode ser de nascença ou não. Os cegos de nascença são conhecidos por cegos congênitos. Os demais a adquiriram ao longo da vida e as causas podem ser as mais diversas tais como doenças, acidentes, entre outros.

Em uma pesquisa, Mattos et.al (2019) apresentam um quadro no qual citam as principais causas da deficiência visual.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.stargardt.com.br/entendendo-o-que-e-acuidade-visual/>>.

Quadro 1 – Doenças mais comuns que causam deficiência visual.

Causas Congênitas	Causas Adquiridas
Retinopatia da prematuridade, graus II, IV ou V - (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou excesso de oxigênio na incubadora)	Diabetes
Coriorretinite, por toxoplasmose na gestação	Descolamento de retina
Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária)	Glaucoma
Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções)	Catarata
Atrofia óptica por problemas de parto (hipóxia, anoxia ou infecções perinatais)	Degeneração senil
Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes)	Traumas oculares
Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões)	

Disponível em: Mattos et al. (2019, p. 184, adaptado pelos autores).

[Audiodescrição do quadro 1: Quadro composto por duas colunas e oito linhas. Na primeira linha, há os cabeçalhos de cada coluna: “causas congênitas” e “causas adquiridas”. Na primeira coluna, cada linha aponta uma causa congênita diferente: Retinopatia da prematuridade, graus II, IV ou V - (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou excesso de oxigênio na incubadora), Coriorretinite, por toxoplasmose na gestação, Catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária, Glaucoma congênito (hereditário ou por infecções), Atrofia óptica por problemas de parto (hipóxia, anoxia ou infecções perinatais), Degenerações retinianas (Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes), Deficiência visual cortical (encefalopatias, alterações de sistema nervoso central ou convulsões). Na segunda coluna, cada linha aponta uma causa adquirida diferente: Diabetes, Descolamento da retina, Glaucoma, Catarata, Degeneração senil e traumas oculares. Fim da audiodescrição.]

Nas crianças, as causas variam de acordo com o país analisado, segundo Couto Junior e Oliveira (2016), nos países em desenvolvimento as causas são justificadas pelas infecções e disfunções nutritivas, nos adultos, a causa mais comum é o diabetes. Em suma, essa exposição de caráter legal se configura como importante para essa pesquisa, visto que, a pessoa com deficiência visual é o público alvo e conhecê-la permite ao professor planejar ações efetivas para a inclusão de seus alunos que apresentam essas características, além de entender as dificuldades de aceitação pessoal e social.

### 2.3 – Reflexões acerca da aceitação social da pessoa com deficiência visual

As ações de políticas públicas têm sido bastante válidas, a fim de permitir a presença das pessoas com deficiência visual nos espaços mais diversos com

igualdade de acesso e permanência. A existência dessas leis ajudou a mudar a forma com que essas pessoas se relacionam e auxilia também a exercer seus direitos, já que esses cidadãos possuem garantias legais de frequentar quaisquer espaços. Garantia essa dada pela legislação: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução Nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011, entre outras, consolidada na recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Como já foi dito, as pessoas com deficiência visual são cidadãos brasileiros, que vivem aqui, lutam diariamente para conviver com as suas diferenças e sofrem todos os dias com o preconceito, com a indiferença e com a ignorância.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 diz em seu Art. 5º, incisos I, II e III que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

II - Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante (BRASIL, 1988, art. 5º, incisos I, II e III).

Com isso, as pessoas com deficiência podem e devem estudar, trabalhar, passear livremente pelas cidades, caso queiram, e isso sem ter os seus direitos violados. Outra ideia é dada pela Unesco (1994, art. 2º, p. 1) ao dizer que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”.

A ideia da inclusão não é apenas obedecer ao que se encontra na lei, mas sim oferecer as pessoas com deficiência visual condições de serem inseridas na sociedade. Esta, de maneira geral, deve se adaptar a ela, sendo essa a premissa da equidade. Essas pessoas já lutam diariamente com as barreiras que a sua deficiência lhes impõe, por exemplo, é difícil para uma pessoa cega congênita (cego de nascença) aprender a amarrar os cadarços dos tênis.

Incluir é estar atento as diferenças e possibilitar, de alguma maneira, que dificuldades sejam amenizadas para que as pessoas com deficiência visual possam ser inseridas na sociedade da melhor maneira possível e que tenham seus direitos e deveres cumpridos e respeitados. É relevante também que sejam vistos, conhecidos pelos outros, para que possam aprender com eles, aprender a como tratá-los com respeito e conviver com as diferenças.

Para dar fim a esse estranhamento, uma maneira defendida por essa pesquisa é justamente conviver com essa distinção, e que a pessoa com deficiência visual passe a ser parte do todo com igual acesso e permanência social. Esse convívio deve respeitar as liberdades de cada um, uma vez que não existe uma obrigação de se ter uma determinada posição ou papel na sociedade. O estigma que se impõe à pessoa com deficiência de “coitado”, “frágil” e incapaz de ter autonomia não é inato, é aprendido. Isso se deve a alguns fatores como a desinformação, o preconceito, superproteção familiar, entre outros. Assim, muitas das vezes a sociedade estipula essa condição, por este motivo o contato social é bastante benéfico para a pessoa com deficiência, visto que aprendemos com o convívio e se as interações são importantes, por que alguns sujeitos são excluídos?

Existe uma lógica da exclusão, na qual se entender que “[...] há pelo menos um nível onde uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que delas são agentes ou vítimas. Este nível é próprio da Psicologia Social” (JODELET, 2001, p. 53).

A lógica da exclusão se aplica em alguns casos. Dois deles são: (a) ao categorizar: se trata de diferenciar sexo, idade, etnia, credo, entre outros; e (b) no sentido de atribuição de características: esse é o ponto onde reside o preconceito e a intolerância à diferença. É justamente, nesse ponto que nos apoiamos inicialmente, defendendo o convívio social para combater o estranhamento.

A abertura de espaço, visando à equidade, para a pessoa com deficiência visual na sociedade é válida se voltada também para a escola, atividades laborais, entre outras. Como já foi dito, é direito estudar e a escola é um meio em que pode existir, quando há inclusão, toda essa troca social, onde a pessoa com deficiência visual aprende conteúdos que lhe são úteis à vida.

#### **2.4 – O espaço escolar e a pessoa com deficiência visual**

Analisar a escola como espaço sociocultural, significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes. Enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim,

resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (VIEIRA; VIEIRA, 2017).

A reflexão dessa ótica escolar é relevante, pois, entende-se que a pessoa com deficiência visual pode desenvolver-se quanto cidadão a partir das interações sociais. Nesse ponto, o ambiente escolar é um dos espaços onde essas interações podem ocorrer por isso nos debruçamos a uma breve discussão sobre a escola no que concerne à recepção, gestão e tratamento do aluno com deficiência visual nesse espaço.

Sobre a recepção desse sujeito as ideias já foram expostas, e salientamos que é importante receber o aluno com deficiência visual para o seu possível desenvolvimento social no interior da escola e dos outros espaços sociais.

Já quanto à gestão da educação especial, na qual os alunos com deficiência visual são vinculados a educação especial, segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas palavras da referida lei, no artigo 58º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58º).

Essa mesma lei regulamenta um serviço de apoio especializado ao aluno com deficiência nos casos em que se faz necessário e apresenta a existência de uma classe especializada, onde somente existam alunos com deficiência, para os casos em que a inclusão não pode ocorrer nas salas de aulas regulares. Então, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos que buscam a educação especial, a mesma lei (BRASIL, 1996, art. 58º, § 2º é dito que:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, art. 58º, §2º).

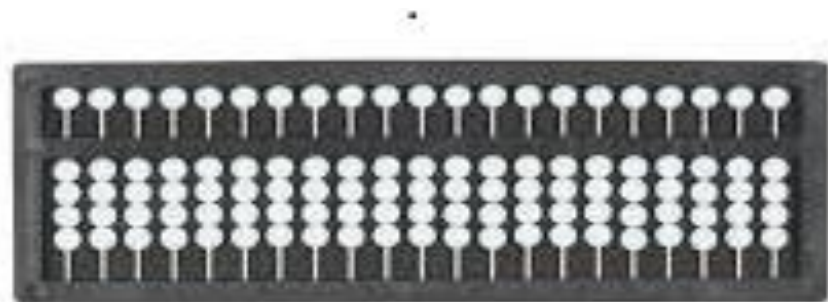
Ainda refletindo sobre esse serviço especializado, não há menção ou explicação de qual seria o caso em que ele se faz necessário. E, a referida lei garante ao público da educação especial que os sistemas de ensino assegurarão que os “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59º, inciso III).



A norma também não é clara acerca da especialização adequada, tanto em nível médio como em nível superior, com isso, cabe ao sistema decidir qual é a melhor formação que vai desejar para os seus profissionais que atuam na educação especial. Além de entender como a legislação gere os espaços escolares, foi dito anteriormente que é importante entender como o aluno com deficiência visual pode ser tratado no ambiente escolar. Não basta apenas inseri-lo na escola, deve-se fazer um estudo sobre como os professores podem dispor de materiais que sirvam de apoio para o trabalho com esse aluno.

Nesse viés, existem os materiais de suporte que são “básicos”, ou seja, recorrentes na educação escolar de pessoas com deficiência visual e que deveriam existir nas escolas que recebem esse público. Os mais comuns são: o soroban, a máquina Perkins<sup>5</sup> e o *reglete* indicados nas figuras 4, 6, e 7, respectivamente. A saber, o soroban é um material que é uma espécie de ábaco, sua função é auxiliar as pessoas com deficiência visual nas operações matemáticas.

Figura 4 – Soroban



Fonte: Página da UERN.<sup>6</sup>

[Audiodescrição da figura 4: Em um retângulo preto existem duas linhas: a primeira contém vinte e um círculos dispostos lado a lado e, na segunda linha, vinte e uma colunas com quatro pequenos círculos em cada, alinhados verticalmente. Fim da audiodescrição.]

O aluno cego ou com baixa visão, em geral, não escreve a tinta como é a forma mais usual da sociedade normovisual<sup>7</sup>, eles escrevem utilizando o sistema Braille. Esse consiste em um conjunto de 6 pontos divididos igualmente em 2 colunas e 3 linhas. Esse arranjo é conhecido por célula ou cela Braille. Cada ponto possui uma numeração que seria uma espécie de nome para o ponto, ou seja, os pontos são enumerados, o ponto 1 é o primeiro ponto da cela, localizado na coluna da esquerda, o segundo ponto vem logo abaixo desse, e assim consecutivamente.

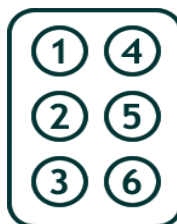
<sup>5</sup> O nome é: Máquina de escrever em BRAILLE, no entanto, é comum se referir a esse material pelo nome da marca mais popular de fabricação.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.uern.br/site/dain/default.asp?item=dain-equipamentos>>.

<sup>7</sup> Pessoas cuja visão não apresenta deficiência.

Como na Figura 5:

Figura 5 – Cella BRAILLE

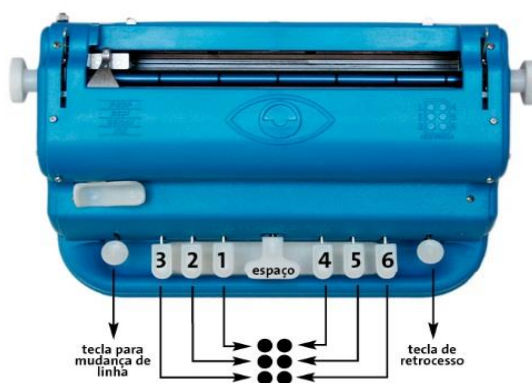


Fonte: Portal Símbolos<sup>8</sup>.

[Audiodescrição da figura 5: Os números de um a seis estão agrupados igualmente em três linhas e duas colunas. A organização desses números ocorre na vertical, os números de um a três estão um em cada linha das três linhas da primeira coluna e os números de quatro a 6 estão um em cada linha da segunda coluna. Fim da audiodescrição.]

Os símbolos, letras, números e os demais caracteres são produzidos a partir de combinações diversas desses pontos.

Figura 6 – Máquina Perkins



Fonte: Página da UERN<sup>9</sup>.

[Audiodescrição figura 6: Uma máquina de escrever em cor azul com 9 teclas brancas. Quatro teclas encontram-se do lado esquerdo. A primeira é a tecla para mudança de linha e as outras três representam os três primeiros pontos da cela BRAILLE que preenchem ao escrever no papel. No meio, encontra-se a tecla de espaço e, no lado direito, existem as outras quatro teclas. As três primeiras representam os outros três pontos da cela BRAILLE que preenchem e a última é a tecla de retrocesso. Fim da audiodescrição.]

Figura 7 – Reglete



<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.simbolos.net.br/braille/>>.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.uern.br/site/dain/default.asp?item=dain-equipamentos>>.

Fonte: Página da UERN<sup>10</sup>.

[Audiodescrição da figura 7: Uma prancheta marrom com quatorze furos alinhados e dispostos da seguinte forma: sete do lado direito e sete do lado esquerdo. Existe uma régua central que pode ser encaixada nos furos, utilizada para escrever. Nessa régua, existem furos dispostos em vinte colunas e quatro linhas. Fim da audiodescrição.]

Tanto com a máquina Perkins quanto com o *reglete* o aluno escreve em Braille, entretanto, existem diferenças na escrita utilizando esses materiais. Ao usar o segundo, o *reglete*, o usuário deve escrever de trás para frente, como se espelhasse o símbolo, pois é um equipamento com punção que pressiona a folha, mas sem rasgá-la. Se escreve ao contrário para ser possível ler da forma correta, já que os furos ficarão em alto relevo na parte de trás. E com a máquina Perkins, o usuário deve memorizar a tecla correspondente a cada ponto e escrever da forma como o faria se estivesse escrevendo a tinta, ou seja, sem inverter o símbolo, todas as teclas que formam o símbolo a ser escrito devem ser pressionadas juntas.

Ao inserirem pessoas com deficiência visual em espaço escolar é esperado que elas concluam essa etapa da vida, pertinente a todo cidadão. Então, o que a pessoa com deficiência visual pode fazer ao concluir a escolarização em nível médio ou superior? Existe alguma perspectiva de futuro?

A legislação (BRASIL, 1996, art. 59º), diz que os sistemas de ensino, assegurarão uma:

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, art. 59º).

A legislação brasileira pontua que a educação especial seja voltada também para o trabalho, para as atividades laborais com o objetivo de diminuir a exclusão dessas pessoas e, assim, fazer a manutenção do bem estar social dela. A relevância de estar inserido no mercado de trabalho corrobora em elevar a estima desse sujeito com deficiência visual, caso não trabalhe, este se sente fracassado e sem valor. Sobre essa ideia Souza, Becker e Diehl (2017), dizem que:

Surgiram questões como a importância de se trabalhar para ser independente e ter um lugar na sociedade, e que o homem só é digno e aceito socialmente se for trabalhador. Além disso, percebe-se que o trabalho é importante para a autoestima do dependente, para que ele se sinta valorizado e importante novamente perante a sociedade e a família (SOUZA; BECKER; DIEHL, 2017, p. 120).

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.uern.br/graduacao/dain/ajuda.html>>.

Logo, além de incluir no mundo escolar e vida social, se deve pensar em estratégias para inserir as pessoas com deficiência nas atividades trabalhistas, ao findarem seus dias escolares. Com esse objetivo, existem ações de política pública voltadas para esse foco: Lei Nº 8.213 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, em seu artigo 93º, incisos I, II, III e IV diz que:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

- I - Até 200 empregados.....2%;
- II - De 201 a 500.....3%;
- III - de 501 a 1.000.....4%;
- IV - De 1.001 em diante. ....5%.

(BRASIL, 1991, art. 93º, incisos I, II, III e IV).

Já na década de 90 discutia-se a importância de as pessoas com deficiência serem inseridas no mercado de trabalho.

### **3 – METODOLOGIA**

Neste tópico será apresentado o percurso metodológico que foi elaborado para o desenvolvimento deste trabalho e para tal, alguns fatores foram considerados e todos eles serão explicitados no decorrer do capítulo.

#### **3.1 – Tipo de Pesquisa e Abordagem**

Este projeto, que foi apurado e aprovado pelo comitê de ética do IOC / FIOCRUZ sob o nº CAAE 14877019.4.0000.5248 (anexo 2), segue o referencial metodológico da pesquisa qualitativa de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Lüdke e André (1986), dizem que a pesquisa qualitativa tem como uma de suas características, a análise dos dados e segue um processo indutivo. Esse método seria constituir uma atividade de interpretação, a qual o pesquisador tem como desafio superar suas intuições ou suas impressões precipitadas. Essa pesquisa foi feita sem que expectativas prévias fossem alimentadas, cada informação contribuiu para o trabalho e o número máximo de cada informações foi extraído ao longo do processo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa nos permite caracterizar alguns pontos importantes como descritos abaixo:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados e o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal"): como o contexto é importante em uma pesquisa qualitativa, o próprio investigador deve permanecer no ambiente onde a investigação está ocorrendo.
2. A investigação qualitativa é descritiva" diferente da pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa os dados são palavras ou imagens, não apenas números. Os pesquisadores devem estar sensíveis para detalhes como gestos, posições e falas, pois a sua análise levará em conta esses elementos.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos": como a pesquisa qualitativa se preocupa com o humano, não se pode focar apenas nos resultados finais, como se apenas a quantidade importasse. Todo o processo de construção do conhecimento e de vivência é um elemento a se analisar.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva": a teoria vai surgindo de acordo com a construção dos dados, começando-se a pesquisa com uma questão mais aberta e com o tempo as questões vão sendo mais específicas.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa": compreender cada momento não pela perspectiva do pesquisador, mas de cada um dos sujeitos que estão envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Desse modo, a pesquisa apresentada foi realizada seguindo os pressupostos expostos por Bogdan e Biklen (1994). Toda ela ocorreu em ambiente natural, o registro dos dados foi no local onde acontece a formação inicial dos sujeitos envolvidos e não considerou aspectos quantitativos dos sujeitos - tais como notas, quantidade de disciplinas em que foram aprovados. Foram levadas em conta nesse estudo as experiências, gestos, falas, relações que fizeram com pessoas e com a teoria que aprenderam.

Toda análise qualitativa necessita de uma abordagem bem definida e a da presente arguição é o estudo de caso. Concordando com Lüdke e André (1986, p. 17), “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato”. Isto é, um estudo muito particular de uma situação, que pode ser simples ou complexa, com muitos ou poucos agentes envolvidos.

Lidando com toda a diversidade de conhecimentos dos sujeitos de pesquisa, não há a possibilidade de se supor que em cada universidade os alunos com diferentes classes sociais e formações diversas tenham as mesmas experiências e desenvolvam mesmas competências, ainda que passem por um processo formativo similar. Portanto, não se pode afirmar que os dados dessa pesquisa sirvam para intuir considerações sobre outros alunos na mesma instituição, tampouco é possível a utilização destes para compreender outros sujeitos em diferentes universidades.

De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso possui as seguintes características como descritas a seguir:

- (a) Os estudos de caso visam à descoberta. Apesar de toda a teoria que está presente na ideia inicial do pesquisador, o decorrer do estudo de caso, por ele ser rico em detalhes e informações, permite que sejam descobertas novos elementos e detalhes, que podem ser incorporados no decorrer da pesquisa.
- (b) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Como o estudo de caso é algo muito particular é necessário estar atento aos detalhes de como acontecem os fenômenos e, é claro, no contexto em que o caso está inserido.
- (c) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador busca representar o caso de acordo com todas as suas facetas e multiplicidade de dimensões, focalizando na riqueza dos detalhes que caracteriza o estudo de caso.
- (d) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Como são extremamente particulares, os estudos de caso possuem muitas fontes de informação que podem ir das pessoas envolvidas, ao contexto em que o caso está inserido.
- (e) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalização naturalística. Ao ler um estudo de caso em que o pesquisador se preocupou em explicitar o maior número de informações possíveis em seu estudo, o leitor pode pensar: “Onde posso aplicar esse estudo?” Ou, “Essa pesquisa é válida para o meu caso?”, segundo as autoras, é cabível uma generalização naturalística, ou seja, aquela que o leitor reconhece ou associa dados da pesquisa com dados de suas próprias experiências pessoais.

(f) Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. O pressuposto principal é de que não existe uma única faceta da verdade, e sim diversos pontos de vista diferentes relativamente à verdade. Isso se revela a partir da exposição cuidadosa da interpretação do caso através da interpretação dos diferentes sujeitos da pesquisa.

(g) Os estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. A principal preocupação no relatório de um estudo de caso é exatamente a transmissão direta, clara e bem articulada dos dados que podem ser expostos de diversas maneiras (LÜDKE; ANDRÉ, 1994, p. 18- 20).

O caso, seja ele qual for, tem sua particularidade, mesmo que possa haver similaridades a outro, a singularidade é existente e por ela foi feita a escolha em estudá-lo. Cabendo ao pesquisador o interesse pela especificidade em questão e é exatamente isso que torna o estudo de caso importante, pois o caso tem valor em si mesmo.

Para Lüdke e André (1986), são diversos e importantes os fatores motivadores para a escolha de um caso e os limites da pesquisa são definidos a partir do seu desenvolvimento. Nesse raciocínio, a abordagem dessa análise é um estudo de caso, visto que, a universidade é única e os conhecimentos que acontecem lá também o são. Seguindo essa percepção, não se pode inferir que uma universidade desenvolva os mesmos conhecimentos que outra, tornando a formação dos sujeitos única e, portanto, os dados obtidos na nossa pesquisa só fazem sentido dentro desse universo.

Já na década de 1980, Lüdke e André (1986) dizem que o estudo de caso era muito aceito na área da educação, devido ao seu potencial nas questões que envolvem escolas ou a área escolar. Isso se deve, visto que, cada universidade ou escola é um ambiente e possuem inúmeras informações, fontes de dados e acontecimentos que as tornam únicas. Outra ideia que se reflete neste estudo de caso, é a sua particularidade que é a observação envolvendo a formação de um sujeito que depende de fatores como: a facilidade pré-existente com o tipo de curso ou com o conhecimento prévio antes do início dessa graduação, o contexto de vida do estudante e com quantidade de pessoas.

### **3.2 – Contexto do Estudo**

A presente análise aconteceu em uma universidade pública, localizada no estado do Rio de Janeiro, em sua Faculdade de Educação com alunos do curso de Licenciatura em Física.

Uma breve exposição da organização das disciplinas da licenciatura em Física da universidade pesquisada é necessária, já que nos permite alguma compreensão sobre a formação dos graduandos.

Na universidade pesquisada, existiam dois cursos de graduação em Física: o Bacharelado e a Licenciatura. A licenciatura em Física da universidade, que é o foco da nossa pesquisa, possui dois grupos de disciplinas: as Eletivas e as Disciplinas Obrigatórias. As disciplinas eletivas se dividem em eletivas restritas e definidas. As eletivas definidas são oferecidas a fim de serem apresentados os conhecimentos de Física e a eletiva restrita, os conhecimentos pedagógicos, ambas sujeitas ao interesse do estudante. Os alunos da licenciatura devem cursar ao menos uma disciplina de cada grupo de eletivas, portanto, é obrigatório cursar no mínimo duas disciplinas eletivas.

Já as disciplinas obrigatórias são divididas em: Comuns e Pedagógicas. As disciplinas comuns são assim chamadas por estarem presentes nas grades curriculares dos dois cursos de graduação simultaneamente e constituem-se por representarem a formação específica em Física. As disciplinas pedagógicas são obrigatórias somente à licenciatura e representam as disciplinas que vão trabalhar os conhecimentos pertinentes à formação do professor dessa área do saber.

Para diferenciar os dois cursos de formação de graduação em Física cabe salientar que ao Bacharelado são disponibilizadas as disciplinas obrigatórias comuns e eletivas definidas. Já para Licenciatura são disponibilizadas as disciplinas obrigatórias comuns, eletivas definidas, eletivas restritas e as pedagógicas.

### **3.3 – Sujeitos**

Os sujeitos são três alunos do Instituto de Física, sua participação ocorreu mediante: (a) à sua matrícula na(s) disciplina(s) de Educação Inclusiva, oferecida pela Faculdade de Educação; e (b) por já terem cursado a maioria, se não todas, as disciplinas da parte pedagógica do curso de licenciatura, que são os conhecimentos obrigatórios pertinentes a sua formação como professor. A eleição dos sujeitos independeu da quantidade de disciplinas comuns que haviam cursado. Eles serão chamados respectivamente de aluno 1, 2 e 3, levando em consideração os fatores éticos de preservação da identidade.

Os participantes selecionados para o presente estudo, dados os critérios estabelecidos foram:



- O aluno 1 do 4º período, que já havia adiantado as disciplinas de educação.
- A aluna 2 do 5º período, já cursou todas as disciplinas da parte pedagógica do curso.
- A aluna 3 relatou estar no 7º período, é concluinte e já cursou todas as disciplinas pedagógicas do curso.

### **3.4 – Instrumentos de Registro Contínuo de Informações**

#### **3.4.1 – A(s) Disciplina(s) de Educação Inclusiva**

A primeira etapa da investigação consistia em saber se a licenciatura fornecia disciplinas sobre a temática pesquisada - a Educação Inclusiva - e, para isso, foi feito um levantamento superficial de todas as disciplinas disponíveis aos alunos, tanto as obrigatórias como as eletivas. Nessa averiguação, a ementa de cada disciplina foi verificada, a fim de investigar se existiam tópicos pertinentes à Educação Inclusiva.

#### **3.4.2 – As entrevistas**

A segunda etapa da análise foi feita em entrevistas, sobre elas Nogueira-Martins e Bogus (2004), dizem que se constituem de uma interação entre o pesquisador e o entrevistado, uma relação igualitária que elimina a relação hierárquica entre os dois e facilita o processo. Já Minayo (1996), acrescenta que a entrevista se difere do questionário, uma vez que o segundo é um formulário muito fechado de perguntas que só levam em consideração as perspectivas do pesquisador, enquanto a entrevista é uma “conversa com finalidade” que é acessível ao entrevistado e pode ser mais explorada durante o seu acontecimento, ou seja, se pode aumentar a quantidade de informações obtidas durante ela.

As perguntas da entrevista seguem os critérios apresentados por Minayo (1996):

- (a) Cada questão que se levanta faça parte do delineamento do objeto e que todas se encaminhem para lhe dar forma e conteúdo;
- (b) permita ampliar e aprofundar a comunicação e não cerceá-la;
- (c) contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (MINAYO, 1996, p. 99).

Esse estudo, utilizou dois tipos de entrevistas: Entrevista semiestruturada e Entrevista aberta. A entrevista semiestruturada é aquela onde existem questionamentos básicos que partem da teoria e das hipóteses do entrevistador, mas que podem ser modificadas ao longo do tempo, ou podem ser acrescentadas novas perguntas (NOGUEIRA-MARTINS; BOGUS, 2004).

A primeira entrevista foi semiestruturada, realizada antes do curso da(s) disciplina(s) de Educação Especial. Foi composta por dez perguntas que ofereceram um amplo campo de respostas sobre a inclusão e a possibilidade de se lecionar em turmas inclusivas. Também foram consideradas as expectativas dos licenciados acerca de sua preparação para o exercício do magistério em turmas de quaisquer tipos e experiências pessoais com a inclusão. Ao longo do processo, caso fosse pertinente à pesquisa, poderiam ser feitas novas perguntas antes, durante ou após a conclusão das iniciais.

### **3.4.3 – Roteiro da Entrevista**

Roteiro inicial da 1ª entrevista que foi semiestruturada.

- 1) Você já teve alguma experiência pessoal com pessoas com deficiência visual? Relate.
- 2) Você já refletiu na possibilidade de lecionar em alguma turma inclusiva? Se sim, relate se não, explique em que tipo de turma se imagina trabalhando e quais as implicações que um aluno incluído poderia lhe apresentar nesta turma.
- 3) Houve alguma reflexão em alguma disciplina durante a graduação sobre a temática deficiência visual? Se sim, relate se não, responda: Você considera importante a reflexão sobre esse tema nas diversas disciplinas da graduação? Justifique.
- 4) Quais as dificuldades você imagina que uma pessoa com deficiência visual possa ter na vida?
- 5) Qual é a maior dificuldade que você imagina que um aluno com deficiência visual possa possuir para ser incluído?
- 6) O tema da deficiência visual é um tema que você se preocupa normalmente? Justifique.
- 7) Qual é a maior dificuldade que você imagina que um professor possa ter para lidar com um aluno com deficiência visual incluído numa turma?
- 8) Você se sente preparado ao exercício do magistério? Justifique.
- 9) Você se sente preparado ao exercício do magistério com alunos com deficiência visual? Justifique.
- 10) Quais os aspectos você considera importantes que um professor que atua com alunos com deficiência visual deva dominar?

A segunda entrevista foi feita após o curso da(s) disciplina(s) de educação especial e consiste em uma entrevista aberta. Essa é uma entrevista onde não existem perguntas iniciais a serem feitas e todo o diálogo gira em torno de um tema que foi abordado inicialmente pelo entrevistador. O participante comenta o tema mediante os mais diversos âmbitos de sua preferência, por exemplo: experiências pessoais e elementos históricos ou sociais (NOGUEIRA-MARTINS; BOGUS, 2004).

Uma entrevista semiestruturada, antes do curso da disciplina, e uma entrevista aberta feita após sua conclusão, podem revelar as variações e conseqüentemente algumas informações já interiorizadas durante esse processo. Certamente, não se pode afirmar que todas as informações que o aluno tenha interiorizado sejam necessariamente oriundas do curso da disciplina, mas podem apontar a ideia que o professor em formação possuía antes e ao final do curso.

A escolha da entrevista semiestruturada, no primeiro momento, se justifica devido à existência de uma estrutura prévia. Nesse momento, alguns elementos eram importantes de serem comentadas e um roteiro, não fixo, permite essa coleta de informações. Posteriormente, após o curso da disciplina, os próprios participantes conduziram a entrevista - que foi aberta. Essa liberdade os permitiu falar sobre os aspectos mais pertinentes de sua formação naquele momento e sobre suas perspectivas e expectativas sobre ela. E caso necessário, o entrevistador poderia apresentar perguntas para explorar algumas informações pertinentes à pesquisa.

### **3.5 – Das informações aos dados**

Os dados a serem analisados, são oriundos de um grupo de informações que segundo Erickson (1986), vieram de diversas fontes documentais, e esse grupo de referências não são dados ao estarem em sua forma bruta, são vistos como fonte de dados potenciais, mais propriamente dito. Nessa perspectiva, só se pode nomear de dados às informações que foram separadas das demais, ou seja, retiradas da sua forma bruta, e que são úteis à pesquisa.

Nesse trabalho, os dados foram obtidos a partir da observação das informações contidas nas transcrições literais das entrevistas, portanto, a fonte de dados potenciais são as transcrições e a análise é o processo de retirada do dado de sua forma bruta. Para que estes sejam utilizados, as entrevistas foram gravadas em áudio, pois foi à forma com que os entrevistados concordaram, logo após, transcritas em texto, seguindo o padrão descrito por Lemke (1990), que mantém o

texto de uma forma universal para que sejam analisadas a quantidade máxima de informações e diminuir as perdas que possam estar relacionadas ao processo de transcrição.

### **3.6 – Análise do Discurso**

#### **3.6.1 – Levantamento das ideias de Bakhtin**

A presente pesquisa se destina a estudar a Análise do Discurso Bakhtiniana, cujas ideias e filosofia são de M. M. Bakhtin. Alguns destes conceitos em consonância com Voloshinov e Medvedev formam o Círculo de Bakhtin. Uma estudiosa das teorias desse círculo, que faz uma leitura marcada de suas obras, Brait (2006) diz que ninguém pode dizer que uma análise do discurso foi formalmente proposta por Bakhtin, no sentido do termo de análise que é utilizada por outras. Um exemplo é à Análise do Discurso Francesa. Dessa exposição, compreende-se que não foi proposta por Bakhtin uma teoria do discurso, o que não elimina a sua contribuição para a filosofia e aos estudos da linguagem, como também abordado pela própria autora. Brait (2006) diz que:

Também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina *Círculo de Bakhtin* jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada (BRAIT, 2006, p. 9, grifo da autora).

De acordo com Brait (2006), não existe uma definição da teoria do discurso postulada por Bakhtin, ou seja, suas ideias não configuram uma proposta fechada e organizada, mas existem conceitos e pensamentos que apresentam uma postura dialógica. É esse caráter dialógico que será estudado nessa pesquisa.

Muitos são os significados de diálogo aceitos socialmente, em Bakhtin, temos uma ideia apresentada por Catarino (2013, p. 54), como sendo “um evento de interação sociocultural, de consciência socioideológica, atravessado por forças sociais.” Bakhtin, tinha uma concepção dialógica compreendida numa dimensão social, na qual a linguagem é um fato social, que fica claro dizer que:

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social (BAKHTIN, 2006, p.120).

O discurso e a sua relação com a língua, linguagens, história e os sujeitos que estão envolvidos no discurso de um sujeito, como mostra Santos (2015) que:

Dentro do modo de pensar a linguagem do Círculo, ela [a concepção dialógica] é entendida numa dimensão social. Isso se deve ao fato de a língua (e, conseqüentemente, a linguagem) ser socialmente constituída e os indivíduos a adquirirem, constituírem suas consciências, linguístico-socialmente por meio da interação verbal, ou seja, em um processo dialógico (SANTOS, 2015, p. 20).

Com isso, se entende que a linguagem, em Bakhtin, é social e, portanto, todos os processos que a envolva também o são. Bakhtin (2003, p. 282) diz que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Essa ideia é relevante para a nossa pesquisa, uma vez que, o processo de formação dos sujeitos é um fato social que é dependente de uma interação sociocultural, portanto, dialógica, por isso a interação dos sujeitos com seus professores, seus pares (outros alunos) e, possivelmente, outras pessoas durante esse processo formativo se faz necessária.

Bakhtin também explica, que para observar o fenômeno da linguagem, se deve estar situado em um processo em que os sujeitos do diálogo e o som que é emitido e recebido por eles estejam completamente imersos. Dessa forma, é possível que a comunicação ocorra efetivamente, e, com isso, observar a linguagem como ato social.

O que recai novamente no fato de o processo formativo ser social. Os estudantes de graduação, aqui pesquisados, estão imersos em um meio social universitário, onde há troca de informações em sala de aula, nos corredores com os seus pares e esse processo se faz dialogicamente.

Bakhtin (2006) explica que:

Assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível; [...] Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (BAKHTIN, 2006, p. 69, grifo do autor).

Nesse sentido, Catarino, Queiroz e Barbosa-Lima (2017), dizem que os enunciados são construções que dependem do ouvinte e do contexto que estão

envolvidos. Esses enunciados refletem segundo Bakhtin (2003), as condições específicas e as finalidades de cada referido campo (temático), pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional.

Considerando essas e outras ideias que a pesquisa se realizou a partir de entrevistas. Isso porque, utilizamos o diálogo como forma de conhecer os o objeto de estudo, além de absorver as informações pertinentes à pesquisa, sobre a formação dos sujeitos, uma vez que a entrevista acontece a partir do diálogo. Essa troca de ideias nos permitiu compreender os enunciados ditos pelos licenciandos.

Como já foi exposto, o emitido que se reflete a partir da fala, seja verbal ou não, é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua, segundo Bakhtin (2003), elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado. Esses modelos estáveis são os gêneros discursivos.

Existem 2 tipos de gêneros do discurso, os primários (simples) e os secundários (complexos). Bakhtin (2003) fala da grande diferença entre eles, e reflete que os gêneros primários residem nos gêneros secundários. Ambos continuam sendo gêneros distintos, porém os primários só fazem sentido quando compreendidos a partir dos gêneros secundários.

Para realizar a averiguação dos dados obtidos nas entrevistas, foi feita uma análise do discurso bakhtiniana e, para essa análise/teoria, não cabe postular uma definição, mas vale discutir seu embasamento constitutivo, uma vez que demandar uma definição significaria entrar numa contradição com os termos que a postulam.

## 4 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados referentes à nossa pesquisa, bem como os registros feitos cuja escolha já foi justificada anteriormente. Os dados que seguiram o percurso metodológico da pesquisa são apresentados e discutidos neste capítulo.

### 4.1 – O discurso dos professores em formação

A primeira parte da pesquisa consistiu numa entrevista semiestruturada, na qual existiram perguntas sobre: a experiência pessoal dos alunos com a deficiência visual (3 perguntas), as suas perspectivas sobre a deficiência visual (3 perguntas) e à docência com pessoas com deficiência visual (4 perguntas). O entrevistador poderia intervir e formular uma nova pergunta a qualquer momento. Essa entrevista foi feita antes do curso da única disciplina obrigatória da graduação cuja temática é a educação inclusiva, e o seu nome é: “Prática Pedagógica em Educação Inclusiva”.

As entrevistas feitas com alunos de licenciatura em física, geraram informações. Essas referências, após os processos de análise, se transformam em dados, como já foi dito anteriormente (LEMKE, 1990). As transcrições exibem exatamente a maneira de falar dos participantes.

A estrutura da análise será feita da seguinte forma: apresentaremos a pergunta feita ao sujeito e em seguida os fragmentos, pertinentes às análises, das respostas dos três entrevistados. A investigação será feita de forma conjunta, tendo como referencial teórico os conceitos de Bakhtin e dos outros teóricos abordados ao longo do trabalho.

Analisando as entrevistas:

#### 4.1.1 – 1ª Entrevista

**1) Você já teve alguma experiência pessoal com pessoas com deficiência visual? Relate.**

**Aluno 1:** *“Visual não, apenas com pessoas com deficiência auditiva.”*

**Aluna 2:** *“Não, nenhuma. Nem Família, nem nada.”*

**Aluna 3:** *“Sim, já tive com o meu primo, ele é deficiente visual, ele fez geografia aqui na UERJ, terminou o mestrado em pedagogia e agora vai fazer o doutorado, isso porque ele é deficiente visual.”*

### **Análise e comentários**

A preocupação com a experiência pessoal do licenciando, se justifica na ideia de que algum conhecimento prévio sobre o assunto pode permitir a compreensão das informações que serão apresentadas. Não é garantia de que o entendimento ocorra apenas por esse saber preconizado. Entretanto, se não houver a compreensão, o exposto sobre o assunto não passará de palavras cujo uso é não intencional, uma vez que Bakhtin (2006, p. 137) disse que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para o enunciado assim como a réplica para a outra no diálogo”. Da mesma forma Catarino, Queiroz e Barbosa-Lima (2017), contribuem dizendo:

Se o ouvinte não possui palavras em seu repertório para que haja compreensão de determinado enunciado, o uso desse enunciado em futuras manifestações se converterá em um ato de fala sem intencionalidade ou apropriação do enunciado (CATARINO; QUEIROZ; BARBOSA-LIMA, 2017, p. 507).

É evidente, uma pessoa que esteja munida, previamente, de palavras em seu repertório, partilha de suas próprias experiências. O professor pode e deve municiá-lo com essas palavras, já que, para Bakhtin (2003) a escolha de palavras para a construção de um enunciado não se faz ao acaso, com palavras vazias de forma neutra. Faz-se o enunciado, a partir de palavras que se ouviu / interagiu em outros enunciados.

Então, se alguém não tem experiência anterior com inclusão, no caso dessa pesquisa a aluna 2, isso não significa que ele não irá desenvolver um conhecimento novo no assunto. Isso pode ocorrer, já que o professor tem a possibilidade de introduzir enunciados novos, que poderão com o tempo, tornar possíveis que novos conhecimentos sejam passíveis de serem compreendidos.

Os alunos 1 e 3 dispõem de alguma experiência pessoal. O aluno 1 não tem experiência com pessoas com deficiência visual, mas sim com uma pessoa surda e isso o torna de certa forma sensível à reflexão sobre as dificuldades que possa existir consistindo em um exercício de sua empatia frente ao novo. A aluna 3, que já possui experiência com pessoas com deficiência visual, o seu próprio primo, exemplifica um caso que observou em uma aula enquanto estudante: Que um



professor de laboratório de óptica não sabia adaptar a aula experimental para uma aluna com baixa visão.

Podemos destacar esse exemplo como situação em que o conhecimento prévio faz a diferença, e nesse caso, a aluna 3 conseguiu observar a maneira como a aluna com baixa visão era tratada. Outro aluno na mesma aula de laboratório de óptica do Instituto de Física, que não tenha a sua experiência pessoal, poderia não se sensibilizar da mesma forma.

Fala da aluna 3: *“Uma vez ele disse: sei que nessa aula você não vai conseguir enxergar, então depois eu faço [a experiência] com você.”*

Este exemplo acima aponta uma observação da aula 3 a uma situação vivida por uma outra aluna com baixa visão que a aluna 3 observou. Levantaremos duas hipóteses para entender essa situação. O professor apresentou um comportamento que, de acordo com o que discutimos anteriormente nos remete à segregação e pode ter ocorrido uma destas maneiras: (a) devido ao fato desse educador não estar interessado em propiciar a inclusão, ou seja, ser mais fácil segregar essa aluna do que planejar aulas inclusivas, já que talvez isso diminua o seu trabalho; ou (b) em razão dele não saber como promover essa inclusão. A hipótese levantada em (b) provavelmente se caracteriza em uma das discussões que serão tratadas na disciplina de práticas pedagógicas em educação inclusiva. Essa possível falta de conhecimento por parte do supracitado professor pode ter origem, devido ao fato, do professor universitário não ter feito formação pedagógica em licenciatura.

No Brasil, normalmente os professores das Universidades podem ou não ter cursado a licenciatura das suas áreas e ainda assim lecionar no ensino superior. O mesmo não acontece na educação básica onde é um requisito obrigatório possuir uma formação pedagógica, como observado em na LDB:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das

corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)  
V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, art. 61º, incisos I, II, III, IV e V).

De acordo com Brasil (1996), a formação específica em licenciatura pedagógica ou áreas afins ou formação de nível médio é requisito obrigatório para o exercício pleno do magistério na educação básica, entretanto, esse não se faz presente na educação superior, onde, segundo o autor o requisito é que 1/3 do corpo docente seja composto por mestres e doutores. Nessa reflexão, esse professor não necessariamente tem um desinteresse em promover a inclusão e sim, pode não saber como promovê-la, pois possivelmente foi formado de maneira a conhecer a inclusão. Essa suposta incapacidade momentânea, do educador em não saber lidar com a situação, pode vir de uma possível falta de formação pedagógica que não era obrigatória no curso de Bacharelado e que esse professor provavelmente cursou. É importante ressaltarmos que ter cursado licenciatura não é garantia de que a inclusão possa ocorrer.

Outro fato observado do relato da aluna 3, é que a fala desse professor gerou um tipo de resposta por parte da aluna de licenciatura em física com deficiência visual. Para Bakhtin “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente)” (BAKHTIN, 2003, p. 271), nessa perspectiva, a compreensão é um ato responsivo, que nesse caso, provavelmente, foi uma resposta silenciosa, ou no máximo uma concordância total, como um aceno. Essa dedução foi inferida já que a aluna 3 não apresenta uma resposta audível por parte da aluna de licenciatura em física. A deficiência visual para o professor de laboratório de óptica e com isso o normal seria o aluno aceitar essa fala, provavelmente por já estar acostumada, visto que a maioria dos professores universitários tem a mesma formação, e se encontram no quadro apresentado sobre a formação dos docentes das universidades.

**2) Você já refletiu na possibilidade de lecionar em alguma turma inclusiva? Se sim, relate, se não, explique em que tipo de turma se imagina trabalhando e quais as implicações que um aluno incluído poderia lhe apresentar nesta turma.**

**Aluno 1:** *“Por que [...] madrinha também era professora acabou que eu peguei algumas coisas dela e aí eu e aí vi assisti as aulas dela e vi como é que*

*como é que eram as coisas, como é que ela dava as aulas então para mim... foi algo que ajudou bastante quando quis seguir essa carreira já tinha alguém para me basear então (já tinha uma ideia) é já tinha uma ideia do que fazer e aí foi mais tranquilo.*

*Como ela dava a aula para a filha dela, ela dava muito com gestos com, imagens para... ficar no caso na cabeça dela não tinha muito era muito, era mais o visual ela trabalhava muito o visual do... da filha dela no caso e aí era uma coisa que, você você no caso não via o professor falando explicando muito era mais aquilo, e aí um gesto uma coisa bem simples que ajudava que ajudava ela no caso a entender o que estava acontecendo.”*

**Aluna 2:** *“Refleti sobre, quando eu estou fazendo o PIBID<sup>11</sup>, que é um programa de iniciação à docência e lá a gente tem uns, como se diz? Uns programas específicos, e então eles trabalham muito com isso, com certos tipos de deficiência e tudo mais e foi aí que eu comecei a refletir sobre o assunto.*

**Aluna 3:** *“Já e eu tenho muita curiosidade pra lecionar porque é, assim, como todo mundo diz, eu tenho muita paciência com criança, então assim, tipo, meu próprio primo que é deficiente visual ele foi numa que eu faço teatro científico no MAST<sup>12</sup> também, então eu penso em fazer, acabou que eu fiquei fazendo, fiz uma peça pras crianças ou adultos em geral, e eu fui participar e ele falou assim pra mim, cara você tem um talento enorme com criança, tipo, pô, você apresentou pra mim eu entendi a peça inteira, sabe, tipo daquela forma como ele falou e eu acho que, acho que é também uma experiência, essa experiência, né, essa... eu queria realmente ter eu acho que mais assim, eu acho que eu queria ter uma experiência com cada deficiência, sabe, não somente com deficiência visual, mas eu acho que pra saber mesmo lidar, basicamente.”*

Esta última estudante, relatou a experiência vivida com seu primo: *“Então assim, desde pequeno a gente cresceu juntos, tudo junto, né, e aí a gente foi contando as histórias que assim, a minha ficha caiu depois de muito tempo que meu primo era deficiente visual, que ele não enxergava, então as nossas festinhas as nossas descidas, era tipo, eu levava ele, ele caía toda hora, porque eu não sabia guia-lo, então assim quebra mola, é, meio fio, é poste, nossa quantas vezes, quanto*

---

<sup>11</sup> Programa de Iniciação à Docência, esse programa busca uma introdução dos alunos de licenciatura à vida docente enquanto são alunos da licenciatura.

<sup>12</sup> Museu de Astronomia e Ciências Afins, localizado no bairro de São Cristóvão, Município do Rio de Janeiro.

*a gente já caiu assim que tipo eu não falava pra ele, porque tipo eu não sabia como né, mas depois de muito tempo...”*

*E completou: “Pois é, exatamente, então assim eu não ficava muito, muito com, claro que meu primo já tinha feito várias coisas obviamente, e eu já fiquei no Benjamin Constant, desde pequenininha eu ia no instituto e ficava lá com ele, tipo a gente brincava e mais aí com essa experiência com a colega eu parei pra pensar exatamente, cara, nenhum professor de física da Universidade sabe fazer aulas para educação inclusiva, não sabe nenhuma e não sabe lidar e deixa evidente não é tipo um preconceito, mas é tipo um não sabe mesmo entendeu, não aprendeu, não buscou aprender, porque eles acham que os alunos vão chegar aqui sem sei lá, alunos que não tem nenhuma deficiência, que sabem tudo, só que não é assim. Nem eles sabem tudo na verdade, né, nem ligar o computador eles sabem, passar o slide, vamo combinar...”*

*É, esses casos aí eu tenho mais experiência porque eu trabalhei 4 anos e meio no MAST além de desenvolver atividades para o público infantil, adulto tem um amigo meu que ele faz a pesquisa dele lá é sobre a deficiência visual e ele faz um projeto é também pelo instituto e depois você pode até pegar o contato com ele, você trocar alguma informação sobre essa pesquisa, e o que que acontece, ele tá fazendo também uma ideia de fazer uma atividade que seja para deficientes visuais no caso só que envolvendo alunos do instituto, então assim teve, faz um tempinho que a gente teve uma visita com alunos né, cegos do instituto e que é, a gente ia falar do sistema solar com eles, e a gente, o bacana do MAST porque a gente tem os tótems, não sei se você foi no MAST, mas tem uns tótems que a gente fala do sistema solar e tem já o BRAILLE lá pra eles lerem então a gente, assim, como eu não tava participando muito do processo eu entendi que eles estavam lendo o que estava escrito na placa e ali ele desenvolveu uma atividade, eu não lembro muito da atividade, mas eu acho que eu tô bem próxima dessa questão de pessoas deficientes visuais.”*

### **Análise e comentários**

O aluno 1 não apresentou uma reflexão acerca da possibilidade de lecionar em turmas inclusivas, tampouco explicou quais as implicações que um estudante inserido poderia lhe apresentar em uma aula. Entretanto ele relatou como a

professora que ele acompanhou lecionava para a sua aluna, nos ofertando uma pequena amostra sobre sua experiência pessoal.

A aluna 2 que não possuía experiência pessoal, revelou que refletiu sobre isso ao ingressar em um programa. Ao comparar com o aluno 1, que respondeu com uma experiência pessoal, essa demonstra refletir com menos intensidade sobre o assunto antes do programa. Isso mostra que a experiência pessoal pode ampliar os horizontes para certas reflexões e graças ao programa, na graduação, essa aluna teve acesso e conhecimento sobre as pessoas com deficiência e pode se preparar para atender esse público.

Sobre a fala da aluna 3, fica claro que sua experiência é com divulgação científica, educação não formal. Por isso, ela desenvolveu essa habilidade de falar para diversos públicos ao mesmo tempo, ampliando assim suas competências, estando apta para trabalhar com as crianças.

Segundo Bakhtin (2003, p. 265), “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante”. Nesse caso, nota-se que os alunos 1 e 3, como já possuem uma experiência pessoal com pessoas com deficiência, mesmo que não sejam indivíduos com deficiência visual, articularam uma reflexão mais elaborada do que a aluna 2, que não possui nenhuma experiência pessoal com pessoas com deficiência visual. Se não fosse sua participação no programa (PIBID), a possibilidade de não fazer tal reflexão sobre o assunto seria grande.

Seguindo essa linha de raciocínio Bakhtin (2003, p. 294), diz que a “experiência discursiva individual de qualquer pessoa se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Assim sendo, o discurso é individual e depende das interações discursivas de cada um. Como alguns possuem experiência pessoal, essa bagagem de vida permeia os seus discursos.

E é dessa forma também que os professores do aluno 2 do programa que está inserido o fizeram refletir sobre essa possibilidade. “Uma exposição constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p.294). Essa mostra, o fez adquirir palavras novas para o seu repertório e provavelmente o permitiu refletir de alguma forma sobre o assunto, por sempre estar inserido em diálogos sobre a temática.

**3) Houve alguma reflexão em alguma disciplina durante a graduação sobre a temática deficiência visual? Se sim, relate, se não,**

**responda: Você considera importante a reflexão sobre esse tema nas diversas disciplinas da graduação? Justifique.**

**Aluno 1:** *“Nenhuma outra disciplina, não por que até agora eu estou começando o curso agora, estou no quarto período ainda”.*

**Pesquisador:** você acha importante que alguma tenha falado já que você não tem experiência?

**Aluno 1:** *“Eu acho que, sim ajudaria bastante as pessoas com o intuito de realmente, dar alguma inclusão ajudar as pessoas já que todo mundo não vai ver ou ouvir o que o professor está falando então ajudaria bastante.”*

**Aluna 2:** *“Então, nessa disciplina que é a Prática Pedagógica em Educação Inclusiva de resto a gente não fala sobre isso.*

**Aluna 3:** *“Só a disciplina de Educação Inclusiva mesmo aborda o assunto, mas que possuía experiências no MAST que a ajudaram no processo, palestras e outros eventos.”*

### **Análise e Comentários**

Como já foi dito para Bakhtin (2003), o enunciado é formulado a partir da escolha de palavras que já foram ouvidas em outros enunciados. Por este motivo, ressaltamos que se deseja formar um professor que esteja preparado ao exercício do magistério com pessoas com deficiência visual. O curso deve prepará-lo e muní-lo de conhecimentos quanto ao assunto, e para tal, necessita se trabalhar, ler, discutir, o maior número de vezes possíveis para que a repertório do licenciando sejam acrescentadas palavras.

#### **4) Quais as dificuldades você imagina que uma pessoa com deficiência visual possa ter na vida?**

**Aluno 1:** *“Bastante né, principalmente só em, ter andar na rua, principalmente aqui no país onde, nada é... vamos supor não tem muito nível a pessoa tem sempre que ficar subindo degrau, descendo degrau... é, deve ser bem complicado... é as vezes pegar uma condução... se não tiver ninguém que ajude vai ser meio que impossível da pessoa... a não ser que ela, já esteja acostumada e o motorista já conheça a pessoa mas fora isso realmente... é deve ser bem difícil se não tiver uma sinalização, num, vamos supor num terminal, rodoviário, se não tiver uma*

*sinalização da onde é o que a pessoa, não conhece, não vai chegar em casa nunca, é bem difícil.”*

**Aluna 2:** *“Na vida, acho que o fato, no caso do Rio de Janeiro, pode ser em outros estados mas eu não tenho muita noção, mas da acessibilidade, não tem tanta, não tem tanta acessibilidade, só nas estações de metrô, de trem por exemplo que tem aquelas demarcações no chão e não é só ali que ele precisa por exemplo, a calçada, onde é que termina a calçada, as vezes a calçada não é alta a gente não tem essa demarcação por exemplo de locomoção, acessibilidade não tem.”*

**Aluna 3:** *“Desde a aceitação que eu acho importante a pessoa aceitar, é que é realmente ela é uma pessoa deficiente visual e eu acho a aceitação do mundo tipo é que ela vai ter uma restrição pra certas coisas, que ela não vai conseguir enxergar por exemplo, o professor deu um exemplo que tinha um menino deficiente numa sala e tinha os alunos que enxergavam e aí acabou a luz na escola, os alunos começaram a gritar porque eles tinham medo do escuro, então imagina com essa criança que já não enxerga, como ele ficou? Ficou com medo, né, porque o que é o escuro pra ele, já que ele não enxerga, né, e isso me tocou bastante, porque assim, cara, a criança, sei lá do lado dele que enxerga pode parecer que tipo sabe quando um amigo do seu lado, não aceita não entende, gera um preconceito, gera um isolamento, né, eles excluem esses alunos e o que me deixa mais chateada ainda não é nem os alunos assim, claro que os alunos também me deixam chocada excluindo, mas é o professor, eu acho que o professor é fundamental e esse reconhecimento sabe tipo é essa preocupação né, com esses alunos e não tem, não existe.”*

**Pesquisador:** *Você acha que a maior dificuldade é essa aceitação dele pessoal e da sociedade com ele?*

**Aluno3:** *“Não, e tem também a acessibilidade também, porque pra esse aluno estar em algum ele precisa ter esse acesso, né, então assim é muito difícil, assim, o meu primo ele consegue saber o ônibus assim, e às vezes e eu que uso óculos, nem enxergo, eu fico zoando ele, como é que você já sabe que é o ônibus e eu não sei? Ele já sabe, pra ele isso é normal, meu primo já foi pra fora, já fez intercâmbio, e sim a vida dele está acontecendo, e isso eu acho que meu primo é a prova real de que tipo, a gente precisa ter aceitação, eu acho que esse é o ponto, ele se aceitou assim, mas ele já, ele já teve essa experiência do mundo quando ele enxergava, então ele sabe o que que é um ônibus, ele sabe o que que é uma cadeira, ele sabe o que que é isso, ele viu, só que ele perdeu a visão então para ele*

*sabe o que que é mas por exemplo quem realmente desde pequeno já nasceu assim é muito pior, muito mais complicado né, então eu acho que essa questão de acessibilidade é, muito pior por exemplo, se fosse pontos de ônibus que tivessem BRAILLE, cara, tipo é um diferencial, sabe tipo, num é eu acho que pequenas coisas fazem toda a diferença quando a gente pensa no outro, se a gente não pensa, não vale a pena.”*

## **Análise e Comentários**

Podemos observar, a partir das falas dos alunos 1 e 2, que por não possuírem experiências com pessoas com deficiência visual, ambos têm a mesma resposta esperada para o senso comum sobre a pessoa com deficiência, no que tange tal assunto: a questão da localização. A dificuldade maior da vida é a questão da movimentação / localização, visto que a cidade do Rio de Janeiro não está adaptada às pessoas cegas ou com baixa visão.

O fato de eles proferirem enunciados que representam o senso comum, ou seja, o tipo de conhecimento que as pessoas que não estudaram ou não convivem com pessoas com deficiência visual pensam ser o certo, só demonstra que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras [...]. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico” (BAKHTIN, 2006, p.96).

Eles não possuem palavras com um significado a partir de informações que aprenderam, seja na comunidade científica ou por experiência própria com o assunto. A ideia é que realmente seja apresentado um tipo de discurso generalista, por algumas vezes, até soa preconceituoso, por isso, como já citado, é importante munir os alunos de enunciados, para que seja possível uma compreensão a situações novas.

Como a aluna 3 possui uma experiência com o seu próprio primo, pode acompanhar como foi a sua trajetória e mencionou um ponto diferente dos outros dois alunos, ela citou a questão da aceitação. Extremamente importante e válida a colocação, visto que, como foi dito, reagimos às palavras que nos despertam uma ressonância, isto é, palavras que são conhecidas.

### **5) Qual é a maior dificuldade que você imagina que um aluno com deficiência visual possa possuir para ser incluído?**



**Aluno 1:** *“Se um professor fosse dar uma aula em slide, e, isso, rs, já seria bem difícil (na questão da aula mesmo) é mas em aula, e tem que fazer prova também seria mais difícil né.”*

**Pesquisador:** O que seria mais difícil a aula ou a prova?

**Aluno 1:** *“Eu acho que a aula seria mais difícil (a prova você imprime em BRAILLE) é a prova você imprime em BRAILLE na medida do possível o aluno consegue entender às vezes passar para alguém para fazer ou então dá um jeito de fazer oral, então é viável uma prova, é mais fácil do que uma aula, se o professor tiver acostumado a dar a aula em slide, ou só no quadro, rs, pro aluno com deficiência visual vai ser praticamente impossível enxergar alguma coisa.”*

**Aluna 2:** *“Para ser incluído você quer dizer no âmbito escolar?”*

**Pesquisador:** No âmbito escolar e no social, ser incluído de maneira geral.

**Aluna 2:** *“Vamos lá, é, por exemplo, foi o que a gente estava falando de mapa e a gente está discutindo muito sobre esse trabalho que a gente precisa fazer sobre inclusão do aluno na sala de aula, uma aula que incluía, não que seja específico para ele, mas que incluía, e isso, um mapa, um mapa do Brasil, do mundo, o formato, são coisas que a gente, projetos que a gente leva para sala de aula às vezes nem são coisas táteis, coisas que eles nem consigam mexer para ver e tudo mais, e quando traz não tem uma textura diferente para saber o que é o que, acho que é mais essa parte de projeto mesmo que uma aula não é só falar, a parte do quadro, também, a parte do quadro, porque o professor fala tudo que ele escreve? Ele às vezes faz esquemas também no quadro e não necessariamente, aí também tem isso, a parte dos projetos, o quadro, os livros.”*

**Aluna 3:** *“Primeiro que ele tá num ambiente que ele nunca propriamente não entrou, então ele precisa reconhecer o ambiente que ele tá, então ele tem que saber que dentro de uma sala tem um quadro, tem um, né, tem um giz, que o professor fala, tem um projetor, que tem cadeiras pra todo mundo sentar um atrás do outro, né, e eu acho de repente ele se adaptar ao meio que ele tá, talvez seja a maior dificuldade dele, porque tem muitos alunos que não se adaptam e também assim, eu acho muito que um outro ponto também do professor se adaptar com ele, porque assim, o trabalho que um aluno que enxerga tem que ser totalmente diferente do que um aluno deficiente visual vai fazer, porque se for o mesmo, não tem lógica, aquilo pra ele perdeu o sentido, então quando você perde o sentido pra esse aluno é como se perdesse o sentido pro professor, eu acho que de repente a dificuldade maior é seja seja aceitação, né, adaptação dentro de sala de aula.”*

## Análise e Comentários

O objetivo dessa pergunta foi que o licenciando trabalhasse a sua empatia e a partir das suas próprias concepções supor quais as dificuldades que um aluno com deficiência visual, incluído, poderia se deparar ao estar inserido numa sala de aula, em uma turma inclusiva, ou seja, a partir de sua vivência ou suposta observação, quais as dificuldades que o estudante teria, segundo eles.

Para esse contexto, o filósofo russo, Bakhtin, postulou um conceito denominado exotopia. A concepção de exotopia se inicia com a ideia de um lugar externo, que para Bakhtin é “fundamental ao trabalho de criação e de objetivação” (AMORIM, 2006, p. 96).

A exotopia consiste em olhar o outro e poder notar a sua totalidade a partir desse lugar externo. “Ninguém é herói de sua própria vida”, Amorim (2006, p. 97). Para compreender como herói deve-se vislumbrar em sua totalidade, tanto antes do seu nascimento, como após a sua morte e ninguém é capaz disso ao observar a si próprio e sim, ao olhar o outro de um lugar externo.

Seguindo esse conceito, um aluno com deficiência visual jamais poderia perceber a si mesmo, inserido numa sala de aula e dizer quais as dificuldades que a turma possui para a inclusão, tampouco como a inclusão acontece em sua totalidade. Isso não significa que ele não saiba dizer quais as suas necessidades para ser incluído, e sim, que ele não tem como contemplar a turma em sua totalidade, já que ele só pode observar que está inserido na turma, portanto, esse aluno não pode observar como era o comportamento das pessoas antes da sua inclusão e, tampouco, quando ele não se encontra.

Quem pode fazer essa observação são as pessoas em lugar externo, e nesse caso, se apoiando em suas concepções próprias, os licenciandos possuíam a possibilidade supor algumas dessas dificuldades. Dentro desse conceito, Bakhtin (2003, p. 328, grifo do autor) “A compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve *responsividade* e, por conseguinte, juízo de valor”. Também acrescenta, “O enunciado como um conjunto *de sentidos*” (BAKHTIN, 2003, p. 329, grifo do autor).

Essas ideias dizem que o enunciado possui os valores que foram atribuídos a ele pelo autor e que são compreendidos pelo ouvinte através dos seus próprios. Portanto, a concepção é que, ninguém compreende uma ideia ou cultura, em sua

totalidade, pois outra cultura ao entrar em contato com o enunciado o compreenderá de maneira própria. O que nos faz acreditar que cada aluno imagina essa dificuldade a sua maneira e a partir da sua própria experiência.

Nota-se que os alunos 1 e 2 focaram suas respostas pontualmente na questão dos recursos que seriam utilizados para se trabalhar o conteúdo com o aluno. Pensaram somente na questão da adaptação e nas dificuldades da compreensão, do conteúdo a partir desse material. O aluno 1 resumiu a sua fala na exposição do conteúdo ao estudante e problematizou com a hipótese de o professor, em uma determinada aula, utilizar somente um recurso visual e não adaptável (slides) ao expor um assunto novo.

Como o aluno 1 só refletiu essa possibilidade (lecionar em turmas inclusivas), a partir das aulas que acompanhou, de sua madrinha, com um aluno com outra deficiência (surdez), pode se dizer que a partir disso ele passou a refletir quanto as dificuldades que alguém assim pode enfrenta. Nesse momento, notou as dificuldades que provavelmente esse aluno (surdo) teve em suas aulas, a de realizar as tarefas onde suas limitações se faziam um problema, quando não adaptado o material utilizado.

Já a aluna 2, além de focar nessa mesma ideia, abarcou também em sua fala, a questão da adaptação do material e essa dificuldade de compreensão do aluno a partir do mesmo. Como esse participante da pesquisa só refletiu essa possibilidade em um Programa (PIBID), essa questão do material pode ser recorrente em seu grupo de pesquisa.

A aluna 3, como é a única que possui experiência com o público, abordou a questão da adaptação do aluno com deficiência visual em sala de aula (ambiente novo), já que é importante que esse aluno conheça o local e se sinta confortável. Embora essa apresentação do local seja uma preocupação com a inclusão desse futuro aluno com deficiência visual, a forma como o licenciando abordou o assunto, não refletiu a inclusão de fato, e sim a integração.

No contexto da fala do participante da pesquisa (aluno 3), “de repente ele se adaptar ao meio que ele tá, talvez seja a maior dificuldade dele, porque tem muitos alunos que não se adaptam”. Essa frase aborda a integração visto que, existem pessoas com deficiência inserida no ambiente escolar. No entanto, a partir da fala do aluno 3, o com deficiência que deve se adaptar ao meio e não o meio que deve estar adaptado ao aluno, essa fala se traduz numa ideia da integração e não e de inclusão.

**6) O tema da deficiência visual é um tema que você se preocupa normalmente? Justifique.**

**Aluno 1:** *“hum, Não... por que eu acredito que é deficiência são as próprias pessoas com deficiência que impõem a elas, por que se a pessoa realmente quiser, realmente se esforçar, não é a deficiência dela que vai bloquear as coisas, ela vai ter outros meios de fazer, e ela vai fazer é só ela querer e procurar os meios... ninguém vai ah você não pode fazer isso, você pode sim, só vai fazer de outro jeito... você não vai ah passar no ENEM fazendo a prova igual todo mundo faz, mas pode passar fazendo a prova do seu jeito...”*

**Pesquisador:** Em BRAILLE?

**Aluno 1:** *“Em BRAILLE ou de um jeito específico para ela, então, hum, eu acho que eu não vou me preocupar com isso porque, as pessoas com deficiências são capazes sim e só você ter boa vontade, com elas.”*

**Pesquisador:** Então você acha que com a adaptação do material, com a força de vontade que todo aluno (alunos em geral) tem que ter normalmente e com a preocupação dos professores com esse aluno (aluno com deficiência visual) é possível ele alcançar os objetivos dele?

**Aluno 1:** *“É possível ele alcançar os objetivos dele, e não é porque ele tem uma deficiência, que ele vai se limitar a fazer um número X de coisas, ele pode fazer o que todo mundo faz, o que ele quiser.”*

**Aluna 2:** *“Agora sim, agora sim. Acho que não agora quando eu entrei na faculdade o que eu via muito eram de pessoas paradas em frente ao metro ali na porta, naquela saída do metrô, esperando alguém pra ajudar a descer a rampa, por que aí tem aqueles bueiros ali do lado, aí tem senão vem com frequência aqui não sabe que direção tomar então elas ficavam esperando alguém se oferecer, por exemplo, eu paro e pergunto:*

*- Você gostaria de ajuda?*

*Aí ela fala que sim e aí eu pergunto pra onde ela vai e vejo se é o mesmo caminho que eu estou fazendo, então quando eu comecei a ter esse contato mesmo que não seja frequente, eu comecei a me preocupar.”*

**Aluna 3:** *“Eu acho que não especificamente só ela, mas eu acho que em todas, todos os tipos de inclusão, inclusão em geral, porque às vezes, eu escuto muito isso no MAST, né, porque assim, a gente recebe, a gente recebeu alunos cadeirantes, pessoas cadeirantes, é o senhor com deficiência intelectual teve, e assim, autista a gente recebeu, e a gente não se preocupa muito com isso, então, eu*

*acho que é uma necessidade sim de se preocupar com geral não só especificamente a intelectual.”*

### **Análise e Comentários**

Com essa pergunta, percebe-se uma grande diferença nas formas de expressão de cada licenciando. O aluno 1 disse não se preocupar com a deficiência visual de maneira geral. Em uma fala que demonstra certa crença meritocrática, e que se a pessoa com deficiência visual se esforçar, tudo é possível e por isso ele não precisa se preocupar normalmente. Essa fala demonstra um pensamento que promove a integração, na qual a pessoa com deficiência visual deve se esforçar mais para alcançar as outras pessoas, como se todas as pessoas partissem de um mesmo ponto inicial.

A pessoa com deficiência possui uma limitação, não importa qual seja, e sempre precisará que as pessoas ao seu redor estejam adaptadas para lidar com as suas limitações, portanto, precisará de um ambiente adaptado às suas necessidades, em oposição à ideia que ela precisa se acostumar com o ambiente ao seu redor, como o aluno 3 já disse em uma pergunta anterior. Esse tipo de percepção coloca toda a responsabilidade do sucesso nas mãos das pessoas com deficiência, com base em um esforço meritocrático e retira a necessidade de uma adaptação da sociedade.

O aluno 1 também relata que *“as pessoas com deficiências são capazes sim e só você ter boa vontade, com elas”*. Essa fala apresenta uma simplificação da atividade docente. Não basta ter boa vontade ou interesse em incluir, a questão é mais profunda, exige uma formação que o prepare a esse exercício. Para Glat (2018), a formação do profissional da Educação Especial precisa tomar uma dimensão, digamos assim, mais humanista, reconhecendo e legitimando as pessoas com deficiências como sujeitos capazes de – dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas – construir conhecimentos, desenvolver-se de maneira cognitiva, acadêmica e social, de modo a participar ativamente do mundo a sua volta. E que seja uma formação que o faça refletir a importância do fazer e que o instrua também a como fazer.

Uma situação imaginária, promovida a partir da reflexão, possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2010). Significando que o desenvolvimento pode ocorrer de fato ou não, e a diferença entre o nível atual do

educando e o nível possível é chamado *zona de desenvolvimento iminente* (PRESTES, 2010). Esse trecho é importante por 2 motivos.

O primeiro é que o aprendizado de qualquer educando se dá a partir da mediação, então, os participantes da pesquisa, alunos 1, 2 e 3 terão que mediar, ser a ponte entre os seus futuros alunos (sejam com deficiência visual ou não) e o conhecimento, para isso não basta a boa vontade, eles precisarão aprender como fazer. O que leva ao segundo motivo que como já foi dito anteriormente em Vygotsky (1987), o ser humano é um ser social e aprende a partir da interação, portanto, aprenderá, também, a mediar através da observação dos seus professores nesse processo de mediação.

A aluna 2 demonstra que sempre se preocupou, mas que após o seu ingresso no referido curso superior, sua preocupação aumentou, visto que, passou a conviver mais com pessoas com deficiência visual e ter mais experiências. Em um primeiro momento, não sabia como ajudar, mas que com o tempo aprendeu a ajudar as pessoas e reflete sobre isso. Para Bakhtin (2003, p. 371) “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem”. Nessa perspectiva, ao passar a conviver e ouvir os enunciados dos outros sobre como auxiliar os que têm deficiência visual, a aluna 2 aprendeu como fazer e a, partir disso, se preocupa mais com o tema.

A aluna 3, fala que reflete sempre sobre todas as deficiências, visto sua experiência no MAST, o que reitera a ideia explicitada por Bakhtin (2003, p. 371) “nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”, portanto, dentro das experiências desses alunos eles ouviram enunciados que o ensinaram, informações, e com a vivência passaram a se preocupar com o assunto, e revelar isso, em suas falas, nesse momento.

**7) Qual é a maior dificuldade que você imagina que um professor possa ter para lidar com um aluno com deficiência visual incluído numa turma?**

**Aluno 1:** *“Hum, a maior dificuldade seria o professor... seria o professor se adaptar... o professor se adaptar ao aluno não não deixar o aluno de fora e ah, vou dar a minha aula normal, vou escrever no quadro normal, vou esquecê-lo não dá para o professor só ignorar o aluno ele vai realmente ter que realmente incluir vai ter que mudar o método de aula dele ele vai ter que se adaptar ao aluno a cada classe.”*

**Pesquisador:** A dificuldade seria no lidar com o aluno?

**Aluno 1:** *“Seria seria não, ignorá-lo e sim... incluí-lo como se fosse um aluno normal numa aula normal.”*

**Pesquisador:** Você acha que a inclusão é possível?

**Aluno 1:** *“Acho.”*

**Aluno 1:** *“Acho que é sim acho que com adaptabilidade do professor acho que é sim é possível, é só questão do professor querer, e se o aluno realmente se esforçar, e o professor também, é possível sim. Não dá para desistir, sempre dá para salvar o aluno.”*

**Aluna 2:** *“Aí a parte da criação desses métodos de ensino, por que se ele começar a pensar numa, em uma aula a partir do aluno com deficiência vai ficar muito mais difícil ele precisa pensar primeiro na aula e depois nos métodos de inclusão, então como falei antes de material didático acho que é a criação desses materiais didáticos também, de se comunicar com o aluno.”*

**Pesquisador:** Como você acha que ele pode se comunicar com o aluno? Como você acha que é a linguagem do professor pode ter?

**Aluna 2:** *“Quando eu falo em linguagem não é só uma coisa falada, né. Foi aquela parte que eu falei que o professor ele num fala tudo o que ele escreve, às vezes ele fica só mostrando alguma coisa, quando por exemplo ele pede para o aluno ler o livro, ou então acompanhar o livro a partir; no livro a partir de uma imagem, verificar onde é que está o estado em um certo mapa, por exemplo, como é que ele vai fazer esse tipo de coisa, então seria a criação desses métodos de adaptação, então está tudo meio que tendendo para material didático.”*

**Aluna 3:** *“Eu acho que é a por exemplo, provas, trabalhos, ele se adaptar que esse aluno não pode ser é, entregue escrito, por exemplo, ele tem o BRAILLE pra né, se comunicar, digamos assim, então acho que a maioria dos professores deveriam sim, saber além das línguas de sinais também saber um pouco o BRAILLE, porque a qualquer momento pode aparecer um aluno assim e deve aparecer porque as pessoas precisam de inclusão, então eu acho que acho que os trabalhos e provas de repente possa ser uma dificuldade, também a questão do aluno entender o assunto porque você explica de uma forma pra um aluno que não enxerga e explica de outra pra um aluno que enxerga, por exemplo o tato, por exemplo explica alguma coisa que é, alguma coisa interativa, isso ainda vai ajudar os alunos que enxergam, porque tem muitos alunos que enxergam que não*

*entenderam o que o professor falou então de repente a forma que você faz com um aluno deficiente visual possa ser também pra todo mundo.”*

## **Análise e Comentários**

Em oposição à pergunta 5, nessa, os licenciandos deveriam se colocar em sua própria posição de professores e refletir as dificuldades da inclusão, nessa pergunta as respostas foram um tanto próximas das respostas anteriores.

O aluno 1 expôs a questão da didática do professor e da forma de tratamento do aluno com deficiência visual. Falou também que se deve incluir o aluno, ou seja, o tornar parte do todo e salientou que essa seria a dificuldade do professor. Essa ideia é realmente de inclusão, em oposição a uma outra resposta anterior, se nota isso no trecho:

*“O professor se adaptar ao aluno não deixar o aluno de fora e ah, vou dar a minha aula normal, vou escrever no quadro normal, vou esquecê-lo não dá para o professor só ignorar o aluno ele vai realmente ter que realmente incluir vai ter que mudar o método de aula dele ele vai ter que se adaptar ao aluno a cada classe”.* Nesse trecho, nota-se uma preocupação em estar adaptado ao aluno e o tornar parte do todo, além de não acordar quais seriam as dificuldades em incluir, apenas falou genericamente que a inclusão seria a dificuldade.

A aluna 2 manteve sua fala nos materiais e métodos, provavelmente devido a sua experiência do programa. Mesmo sendo indagada a partir de sua fala sobre comunicação, não refletiu quanto a linguagem que o professor pode ter com o aluno, apenas focou nos materiais e na sua adaptação.

A aluna 3, nessa pergunta, abordou como o aluno 2, uma vez que em uma pergunta anterior já havia respondido, mesmo que fora de hora, essa pergunta, quando explicou que o professor deveria se acostumar ao aluno, como lidar com ele.

### **8) Você se sente preparado ao exercício do magistério? Justifique.**

**Aluno 1:** *“Ainda não, tem muita coisa para ver.”*

**Pesquisador:** Por que não?

**Aluno 1:** *“Por que... estou começando o curso então falta muita coisa ainda pra mim eu acho que... eu ainda preciso de muito, muito time? muito aprender a falar*



*conseguir falar com uma turma ainda tenho muita dificuldade em falar com as pessoas então.”*

**Aluna 2:** *“Não. Estou pensando mais nesses alunos com deficiência.”*

**Pesquisador:** Magistério de maneira geral.

**Aluna 2:** *“De maneira geral, não, também não, acho que não, porque às vezes acho que não consigo me expressar direito e mesmo que você só seja responsável por aquilo que você fala, mas vamos supor, o aluno ele chega na sua sala com um vivência aí você precisa escolher se você vai criar o conteúdo passar o conteúdo a partir da vivência do aluno, pelo que ele já entende, ou se você vai esquecer tudo aquilo que ele já viveu, tudo o que ele sabe e vai dar a matéria normalmente? Então, por exemplo, também tem o jeito de me expressar, meu quadro não é bom ainda, não acho meu quadro bom, ahn, essas ideais, essa percepção, essa sensibilidade, em entender que certas coisas os alunos de hoje estão entendendo, essa percepção, acho que é mais ou menos isso.”*

**Aluna 3:** *“Não sei. Mas eu acredito que sim, né, porque eu eu nunca dei aula em sala de aula, mas eu já dei aula particular, eu dou eu faço muita mediação no museu então assim, a experiência com alunos de criancinhas até adultos eu acho que essa experiência é muito mais digamos assim, não sei se é importante assim, né, mas sei lá, foi melhor pra mim porque eu acho que quando eu entrar em sala de aula eu vou conseguir é sei lá ter outros métodos né de ensino que de repente eu tive no MAST que eu não que eu trago pra sala de aula então eu acho que eu estou me preparando ainda, mas que quando eu exercer eu vou conseguir.”*

## **Análise e Comentários**

A experiência anterior é algo que é bastante relevante, o aluno 1, nunca revelou ter experiência com a docência, mesmo em aulas particulares, ou monitoria de qualquer tipo, e nesse momento, devido ao fato de ser tímido, não se sente preparado ao magistério, mesmo com futuros estudantes que não possuem deficiência visual.

A aluna 2 já não se sente preparado devido à falta de organização. Cita que tem dificuldades com a organização das ideias para explicar, que as informações no quadro não são organizadas e, portanto, seria um empecilho para o magistério no momento.

A aluna 3, por ter mais experiência com a monitoria, mediação e aulas particulares demonstra estar preparada mesmo sem nunca ter lecionado em uma turma.

Para Bakhtin (2003, p. 265), “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. A partir disso, se entende que essas falas revelam as experiências dos participantes da pesquisa, mesmo eles tendo cursado a graduação na mesma universidade, durante a mesma época. Cada experiência é particular e possui lições próprias.

Vale ressaltar que essa pergunta existe para ser possível comparar alguns casos na formação do sujeito em licenciatura e se cursar a graduação o faz estar seguro com relação ao magistério de maneira geral.

**8) Você se sente preparado ao exercício do magistério com alunos com deficiência visual? Justifique.**

**Aluno 1:** *“Eu acredito que... se fosse para uma turma só de deficientes eu me sentira melhor do que com uma turma só de alunos normais, porque ficaria mais um pouco mais tranquilo já que o aluno não... não... estaria me enxergando.”*

**Aluna 2:** *“Não, muito menos.”*

**Pesquisador:** Por quê?

**Aluna 2:** *“Ainda mais essa sensibilidade, eu não, eu não acho que tenho experiência sobre o assunto, ou foram me passados métodos, não foram passados, por que também é uma coisa de vivência, você vai se adaptando, vai pedindo ajuda, vai fazendo essas coisas, e vai, só que eu não, eu não, não sei como daria a aula, porque tem muito a ver com essa criatividade, por que quando fica muito abstrato é difícil, se por exemplo na minha área, a física ela já é difícil por ser passada de maneira abstrata, por que a gente vai lá e passa um vídeo sobre, como que a gente vai ficar ao lado do aluno descrevendo o que está acontecendo no vídeo? É chato.”*

**Aluna 3:** *“Ainda não, eu acho que preciso aprender muito pra acontecer isso, por mais que eu tenha experiência com o meu primo eu nunca tive experiência em sala de aula com ele, ele tem 3 anos de diferença a mais que eu, e eu acho que eu preciso muito ter mais experiência nesse... é claro que eu vou saber tipo, como eu já vim com experiência com o meu primo, eu vou saber o que é melhor pra ele, meu primo até me ensinou um pouco o BRAILLE, né, aquelas regletes, ele me ensinou,*

*ele me mostrou, então eu acho que eu não estou muito por fora de como é o mundo pra eles, mas acho que eu ainda preciso muito né, aprender.”*

## **Análise e Comentários**

Na pergunta anterior é possível notar, como já foi falado, que as experiências são individuais e essas diferenças se refletem na fala, através dos enunciados dos alunos. Nessa pergunta isso não foi diferente, com um adendo, nesse momento eles não cursaram ainda a disciplina, visto que essa entrevista precedeu o seu início. Portanto, é esperado alguma insegurança, falta de conhecimento de alguns materiais e métodos para lecionar em uma turma inclusiva.

O aluno 1 diz que acha mais fácil lecionar em uma turma toda formada por alunos cegos, visto que, o fator timidez não se constituiria em um problema.

A aluna 2 relatou também não estar preparado devido à falta de organização e sensibilidade para com os alunos com deficiência visual. Um aspecto interessante da fala desse aluno é sobre a utilização da palavra passar. No contexto da entrevista, ele citou passar o conhecimento e que precisava que alguém lhe passasse técnicas. “Ou foram me passados métodos, não foram passados”, “se por exemplo, na minha área, a física ela já é difícil por ser passada de maneira abstrata”.

Nesse trecho de sua entrevista, em oposição ao que já foi citado sobre o que é educar e essa transferência de conhecimento; esse participante diz exatamente essa concepção, a de transferir saber. Sasseron (2015), comenta que “ao promover condições para que os estudantes trabalhem ativa e conjuntamente na resolução de um problema, novas perguntas vão se construindo e se transformando em novas avaliações” (SASSERON, 2015, p. 64).

Essa é forma de ensino que é defendida na presente pesquisa.

A aluna 3, mesmo se sentindo preparada ao magistério com alunos normovisuais, ou seja, sem deficiência visual, não se sente preparada ao magistério inclusivo, apesar de sua experiência pessoal no assunto. Como já foi explicado, a formação em licenciatura a preparou de tal forma que ela se sente apta ao exercício do magistério de maneira geral, mas não o inclusivo.

Como já foi dito ao longo deste trabalho, o professor nunca está formado, é preciso que a formação seja contínua para que ele seja crítico e tenha um trabalho humanizado. Se a formação na graduação está concluída, o docente deve continuar

seus estudos em nível de pós-graduação, ou seja, a qualificação prossegue. Ser educador é nunca estar formado.

**9) Quais os aspectos você considera importantes que um professor que atua com alunos com deficiência visual deva dominar?**

**Aluno 1:** *“A fala, principalmente, a questão da fala, a oralidade dele tem que ser excepcional porque se ele, explicar alguma coisa de forma errada ou explicar... de forma incompleta, o aluno, o saber dele vai ficar incompleto.”*

**Pesquisador:** Então para você para o professor a questão é a oralidade detalhada?

**Aluno 1:** *“Isso, porque se ele der alguma coisa... bem, superficial, ah o saber do aluno vai ficar bem superficial também, vai ficar de acordo com a fala do professor, professor tem que debater / adentrar bem o tema para que o aluno conseguir desenvolver bem.”*

**Pesquisador:** Mais o que você considera importante além da oralidade?

**Aluno 1:** *“Eu acho que...”*

**Pesquisador:** Você acha melhor o termo detalhada ou descritiva?

**Aluno 1:** *“Descritiva, acho que é mais legal, me fugiu a palavra, uma linguagem mais descritiva, porque aí não é nem só da minha matéria da física no caso, de todas as matérias, porque aí o aluno, se eu chegar e der uma aula de filosofia e falar só de X coisas, o aluno só vai saber de X coisas, então ele tem que ah o filósofo fez isso isso, assim assim do jeito taltaltal, se eu falar só que o filósofo fez isso... pro aluno só fez isso e acabou não vai ter um porque o professor realmente tem que, ele fez isso por causa disso e aconteceu isso e isso... se o aluno só souber o que aconteceu como começou e como terminou não vai saber fazer a mesma coisa ele tem que saber realmente como aconteceu.”*

**Pesquisador:** Mas isso vale para todos os alunos?

**Aluno 1:** *“Vale para todos os alunos, não necessariamente para o aluno com deficiência.”*

**Pesquisador:** Você acha algum outro aspecto importante, alguma outra habilidade importante, o que mais o professor precisa saber para lidar bem com o aluno com essa característica?

**Aluno 1:** *“Eu acho vai bastante também a atenção do professor para o aluno, porque às vezes, o aluno, no caso, tem visão mas a visão não é realmente debilitada o professor deveria no caso chamar a atenção se o aluno sentar muito lá atrás e não*

*vai enxergar o quadro bem, o professor deveria chamar o aluno, chamar a família e conversar falar para o aluno sentar mais para frente, sentar mais perto do quadro que aí o próprio aluno também não se prejudicaria no caso... e, ah eu sento lá atrás porque eu sento com o meu grupo de amigos mas aí não copia a matéria, não faz o trabalho então o aluno também tem que se ajudar porque uma tentação o professor querer e o aluno achar que vai cair do céu é a falta de interesse do aluno então no caso vai dos dois... o não é porque é o professor vai ter que saber fazer, não adianta o professor dar uma aula excepcional e o aluno, simplesmente ignorar a aula, o aluno não adianta o professor não vai enfiar a matéria dele na cabeça o aluno também tem que querer.”*

**Pesquisador:** Algum outro aspecto, o domínio de BRAILLE, por exemplo?

**Aluno 1:** *“É o domínio de BRAILLE pra... É o professor também teria que ter um nível de domínio de... saber pra poder criar um, não adiantaria ele ficar numa aula só oral, ele teria que... dá uma aula de geografia ele mostrar o terreno como que seria, ele deveria... que ter uma base pra fazer uma maquete no caso e dar para os alunos, não só pro aluno com deficiência dar para todos os alunos ter noção de como é aquilo, como é aquilo no dia a dia dele, para ele saber ah estou pisando no, no terreno tal, pode acontecer isso isso e isso comigo então seria bem importante um curso ou oficina, acho que um curso de montagem mesmo, de maquete ou alguma coisa assim relacionada que ajudaria bastante porque o professor não precisaria só falar, ele poderia só demonstrar com a maquete o que que é, e o aluno ia lá ia passar a mão e iria sentir e ia saber realmente como que é as coisas, o professor não teria que... explicar e falar exatamente como é se o aluno já sentiu como é. A representação em material é bem importante. Eu acho que seria bem importante no caso o aluno ele não só, no caso ele tinha que também visualizar o que o professor estava falando... que aí ele além de saber o que que é aquilo ele consegue visualizar aquilo, e ele chegar em alguma coisa e, às vezes pro aluno com deficiência, visual no caso, às vezes se ele, não enxergar totalmente, quer dizer ele não vai enxergar mas só dele saber como é as coisas... de sentir... e ele vai... numa rua, no caso ele vai conseguir diferenciar onde ele está, por onde ele está passando, que aí não vai precisar de tanta ajuda como as pessoas realmente acham que ele precisa acho que ajudaria bastante.”*

**Aluna 2:** *“Criatividade. Ainda mais essa coisa da aula. Criatividade, o professor precisa ser muito, qualquer professor precisa se inovar na sala de aula mas quem trabalha com aluno com deficiência visual ele precisa adaptar a aula dele*

*para que aquele aluno seja incluído, então eu acho que a principal seja a criatividade mesmo.”*

**Aluna 3:** *“Hum, pergunta difícil, mas eu acho que... não sei exatamente, não sei se é ouvir, não sei se é prestar a atenção, não sei se é envolver novas coisas, porque assim caso um deficiente visual tem a sua característica, tem a sua personalidade, então eu acho que deveria ser uma preocupação maior, de repente assim, de aquela questão que eu te falei de montar o material, ter esse domínio, de falar com ele em sala de aula, de não deixa-lo numa situação constrangedora do tipo ele entender uma coisa e se sentir coagido sabe de perguntar, tirar dúvida, eu acho que essas pequenas coisinhas que acontecem em sala de aula né de zoação que vai ter zoação vai ter esse tipo de coisa, acho que de repente ter o domínio sobre isso pra também não assim destruir a autoestima da pessoa, né, e eu acho também ter esse domínio sobre a adaptação dos materiais que devem ser adaptados.”*

## **Análise e Comentários**

Nessa pergunta, o objetivo era levantar a maior quantidade de informações dos alunos quanto à docência com alunos com deficiência visual.

O aluno 1 se preocupou com o aspecto da linguagem e só abordou o BRAILLE e quando indagado diretamente, e dessa forma, abordou a questão da adaptação dos materiais.

A primeira preocupação com a linguagem e principalmente ela ser descritiva, “Descritiva, acho que é mais legal, me fugiu a palavra, uma linguagem mais descritiva” pode se remeter à descrição dos elementos presentes na sala de aula para o aluno com deficiência visual. Essa linguagem descritiva, nesse sentido da descrição, tanto do material didático adaptado quanto dos outros elementos presentes na sala de aula, é recorrente na audiodescrição, que consistiria em mais um estímulo fornecido ao aluno com deficiência visual.

Nesse viés, a ideia segundo Soler (1999), é a de fornecer uma didática multissensorial, ou seja, utilizar mais de um sentido, normalmente é utilizado o tato com alunos com deficiência visual, no processo de educação em ciências.

A audiodescrição segundo Motta e Filho (2010):

É um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo como peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras, musicais, óperas, desfiles e espetáculos de dança; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos como aulas, seminários congressos, palestras, feiras e outros,

por meio de informação sonora. É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução Inter semiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA; FILHO, 2010, p. 11).

Para esses autores, audiodescrever é permitir acessibilidade, no sentido de que a audiodescrição torna possível que uma pessoa com deficiência visual participe de eventos onde a dependência do sentido da visão era inicialmente indispensável.

Já para Franco e Silva (2010):

A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas não-videntes, conta com um pouco mais de trinta anos de existência. Uma realidade em países da Europa e nos Estados Unidos, a AD vem paulatinamente ganhando maior visibilidade e projeção também em outros locais, à medida que o direito da pessoa com deficiência visual à informação e ao lazer é reconhecido e garantido (FRANCO; SILVA, 2010, p. 23).

Ao audiodescrever um material se fornece mais de um estímulo a um aluno com deficiência visual. Essa audiodescrição, audição, aliada a uma descrição escrita, em BRAILLE, e o manuseio, tato, fornecem estímulos distintos que quando unidos podem facilitar a compreensão do material por parte do estudante com deficiência visual. Essa preocupação com a linguagem descritiva, mesmo que não formalizada tão formalmente pelo aluno 1 se mostra importante ao ensino. A segunda preocupação do mesmo aluno 1 se baseia na adaptação do material e na possível assimilação correta desse material e do conteúdo a ser estudado pelo estudante com deficiência visual.

Primeiramente, pode ser importante entender que, ao utilizar um material tátil, esse material é um estímulo, um material físico que incentive o aluno através do tato. Esse estímulo produzirá uma representação do material para esse estudante. Na ausência de materiais táteis, ou de qualquer outra informação sensorial, essa representação do material também existirá nesse caso, se tratará de uma imagem mental. Isto é, para Kosslyn (1990 apud HATWELL, 2003, p. 1) “ter uma imagem visual consiste em ver na ausência da entrada sensorial correspondente”.

Os videntes possuem com facilidade imagens mentais a partir de estímulos sensoriais, e as pessoas com deficiência visual também, segundo Hatwell (2003):

Se percebe que as imagens mentais dos cegos têm globalmente as mesmas propriedades funcionais que aquelas dos videntes. Elas são, no entanto, em parte específicas porque o peso das percepções auditivas e

táteis de onde elas derivam são mais importantes que para os videntes. Por consequência, suas manipulações mentais são mais lentas [sic], mais laboriosa e por vezes menos atuante que aquela visual dominante dos videntes, sobretudo quando é uma grande quantidade de informação ou transformação de dado espacial visual tipicamente devido à perspectiva (HATWELL, 2003, p.5).

Então, esse material tátil produz no estudante com deficiência visual uma representação mental imagética, cuja base é o estímulo tátil. Informação importante, já que a adaptação de materiais táteis se traduz na linguagem tátil-visual interdependente (TATO; CAMARGO, 2015). É uma maneira de estimular o estudante com deficiência visual, e essa preocupação por parte do aluno 1, é muito válida nesse momento, mesmo que não formulada por ele tão formalmente.

A aluna 2 revela uma preocupação com a criatividade para ajuste dos materiais. Como já foi dito, a adequação é muito importante, entretanto, o aluno 2 apresenta preocupação com o processo criativo desse material adaptado, isto é, com a criatividade envolvida nesse processo de adaptação.

Para Vygotsky (2014, p. 21), “qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado”, portanto, o processo criativo gera algo novo e esse processo criativo acontece de 2 maneiras: pela atividade reprodutora e pela atividade criadora. A atividade reprodutora, como diz Vygotsky (2014), é o processo no qual o cérebro humano, munido através da experiência anterior, consegue combinar [a experiência anterior] com informações novas. Sendo a partir dessa combinação, desenvolver algo em um processo criativo. Já a atividade criadora para Vygotsky (2014), se baseia na capacidade do cérebro em articular a fantasia ou imaginação para criar algo novo.

Esse processo criativo é importante para um professor que atue com alunos com deficiência visual já que, a adaptação de materiais táteis será rotina em sua preparação de aulas, e o processo criativo reprodutor quanto criador, se dá a partir da inserção do professor em um meio onde se tem informações sobre materiais diferentes que podem ser utilizados na adaptação, na visualização de adaptações feitas anteriormente, que se constituem na formação e preparação do professor para atuar com esse público. Como já foi dito anteriormente por Bakhtin (2003) é importante munir os licenciandos de enunciados sobre um tema, para que eles possam construir os seus próprios enunciados utilizando-os como conhecimento prévio.

A aluna 3 se preocupa com a autoestima do aluno com deficiência visual e teme não possuir um domínio de turma que possa evitar situações constrangedoras.



Explica também que precisa aprender a incluir, que seria difícil não deixar o aluno abandonado ou focar total atenção nele. Nesse momento, o esperado era realmente que os licenciandos apresentassem um conhecimento mais em torno no senso comum, haja vista, que nunca estudaram sobre o assunto. A aluna 3 devido a sua experiência fugiu um pouco dessa perspectiva, podemos destacar que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHITIN, 2003, p. 272). Essa ideia mostra que os enunciados dos licenciandos dizem o que eles têm ciência, como nunca estudaram sobre o assunto formalmente, podem apresentar conhecimentos do senso comum.

#### **4.1.2 – 2ª Entrevista**

A segunda parte da pesquisa foi feita após o curso da disciplina e a importância desse momento se justifica a partir do conceito de cronotopo postulado por Bakhtin.

O fato de que dois enunciados podem estar distantes um do outro tanto no tempo como no espaço e, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica, quer seja entre os enunciados de um diálogo real, quer seja no âmbito mais amplo do discurso de ideias criadas em tempo e em espaços distintos (CATARINO; QUEIROZ; BARBOSA-LIMA, 2017, p. 505).

Para Amorim (2006), um exemplo do conceito de cronotopo consiste de um carro, é um lugar fechado, dentro dele se pode ir a vários lugares, mas sem necessariamente sair do carro, ou seja, nas palavras da autora, “é possível mudar de lugar, sem mudar de lugar”. Sempre tendo em mente a ideia de tempos diferentes, é possível ver os lugares em tempos diferentes de um mesmo ponto de vista.

Essa ideia também é explicado por Brown e Renshaw (2006), quando cronotopo fornece uma forma de entender a participação dos alunos em uma sala de aula como um processo dinâmico, através das interações do passado, com as interações que estão ocorrendo e as que irão ocorrer, ou seja, o processo de aprendizagem pode ser observado ao longo do tempo que ocorre.

Na presente pesquisa, essa ideia da observação em tempos diferentes é importante, pois, mesmo que o tempo seja diminuto, alguns meses, aproximadamente 3 meses da vida dos participantes, é o tempo em que as mudanças ocorreram, do ponto de vista da aprendizagem durante a graduação.

A primeira entrevista foi feita antes do curso da disciplina e a segunda foi feita após o curso da disciplina, então esse intervalo que é o tempo de duração da

referida disciplina também se constitui no tempo de aprendizagem escolar que os participantes tiveram em seu curso de graduação. Qualquer aprendizagem fora dessa época será em caráter pessoal não podendo ser contemplada na presente pesquisa.

É importante ressaltar também que não há como ter a garantia de que toda a mudança nos discursos dos participantes seja proveniente somente do que se discutiu na disciplina, entretanto, como ocorreram na mesma época, não há como diferenciar essa aprendizagem, portanto, será considerada a pesquisa a partir do discurso dos participantes.

A segunda entrevista consistiu em uma entrevista aberta na qual os participantes foram ouvidos e os questionamentos feitos pelo pesquisador foram para levantar informações a partir das falas dos alunos, não houve um roteiro mínimo, portanto, a ordem das informações variou de acordo com o participante.

Os alunos durante as entrevistas apresentaram como o professor da disciplina ministrou suas aulas e trabalhou seus conteúdos. O relato abaixo é um compilado de todas as referências que os alunos forneceram ao longo das entrevistas, não necessariamente houve um momento único para o assunto.

Inicialmente, os participantes explicaram as atividades que o professor da disciplina trabalhou com eles durante o curso, basicamente, segundo os relatos, a disciplina foi bastante corrida, onde havia muitas informações e pouco tempo de estudo. O professor fazia uma espécie de estudo de caso onde abordou cada deficiência, desmistificando pontos que são para o senso comum, “tabus”.

Abordou também, brevemente a legislação vigente, pertinente ao público da educação inclusiva. Houve a apresentação de palestras, algumas com convidados, que abordam temas pertinentes à educação inclusiva, também foi feita uma mostra de materiais adaptados para exemplificar aos alunos a adaptação, como também uma pequena imersão no BRAILLE e LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e, ao final da disciplina, como avaliação, os alunos que cursaram a disciplina foram separados em grupos e cada grupo recebeu a ideia de um aluno com uma deficiência diferente e deveria ministrar uma aula interdisciplinar onde aquele suposto aluno fosse incluído.

## 2ª Entrevista

O Aluno 1 não abordou experiências pessoais, apenas focou em destacar os pontos da disciplina sobre o trabalho das pessoas com deficiência.

A aluna 2 abordou que em uma das palestras, a palestrante, que é cega, mas não é cega congênita e é professora, explicou a melhor forma de se abordar uma pessoa cega na rua, quando essa pessoa está solicitando por ajuda, ou os outros interpretam que ela necessita dessa ajuda.

Como ela já havia exposto na primeira entrevista, essa é a principal forma dela ter contato com pessoas com deficiência visual e a razão pela qual ela reflete acerca da deficiência visual.

**Aluna 2:** *“E então ela começou a ensinar pra gente como abordar alguém, se você achar que a pessoa precisa de ajuda, porque tem muita gente tipo assim, que está parado, uma pessoa cega está parada no meio da rua e você vai lá, pega o braço dela e começa a puxar ela, não é assim que se aborda, você primeiro pergunta se ela quer, porque as vezes ela não quer também.”*

Segundo o aluno 2 essa desmistificação das deficiências o marcou muito.

**Aluna 2:** *“Acho que ela [o professor da disciplina] deu mais enfoque nessas coisas, desmistificar certas características de algumas pessoas com deficiência, ah, pessoa com deficiência e deficiente e questão de você não chega e fala que a pessoa é deficiente.”*

## Análise e Comentários

Como já foi abordado no presente trabalho, essa é uma forma de tratamento no qual a deficiência que a pessoa possui não resume todo o ser, ou seja, se baseia em entender que a mesma possui diversas características que vai além da deficiência que possui. Além de fornecer uma autonomia, uma vez que a pessoa é capaz de ser detentora da sua vida (SASSAKI, 2003).

**Aluno 3:** *“Ela puxou isso muito, isso marcou muito, é, teve outra também... deixa eu pensar: Ah, um aluno com síndrome de Down, é, por exemplo, você tem na sua turma um aluno com síndrome de down acontece muito pelo que ela, pelo que eu entendi, com as meninas que estão fazendo normal, que a formação de professores, né, e daí ela sempre deixam eles agarrarem muito, deixa eles demonstrarem muito afeto, só que aí quando eles estão na rua e vão abraçar essas*

*meninas que estão fazendo formação de professores elas afastam eles, porque eles já são grandes, a questão é a mentalidade, é a maturidade, só que aí dentro da sala deixa sentar no colo, fazer um monte de coisa, tratar com muito carinho, mas chega na rua elas não deixam e aí tem essa quebra de até onde eles podem ir, ninguém fala pra eles até onde eles podem ir, por que não é que eles não saibam fazer as coisas ou não saibam como se comportar só que tem coisas que a gente, por exemplo, a a gente sabe que não pode tirar a camisa em certo lugar, mas ninguém falou pra ele que ele não pode tirar a camisa naquele tal lugar, a única diferença é essa, eles são precisam dizer o que ele pode ou não pode fazer em determinada situação, é a única diferença, ela chamou muito a atenção pra isso, acho que foram as coisas que mais me chamaram a atenção mesmo, desmistificar algumas coisas.”*

Alguns trechos mostram que não são apresentados limites para que as pessoas possam saber como se comportar em determinadas situações, se ninguém nunca explicou como se comportar, é de se esperar que um aluno (futuro aluno dos participantes) não aprenda espontaneamente.

Para Bakhtin (2003, p. 283) “Aprender a falar é aprender a construir enunciados” e quando não há informação dita é impossível que haja uma compreensão, uma vez que (BAKHTIN, 2003, p. 276) “o falante (ou quem escreve) coloca questões no âmbito do seu enunciado”, essas objeções e ideias são compreendidas e posteriormente respondidas pelos ouvintes do enunciado, já que uma das peculiaridades específicas do enunciado é a “conclusibilidade específica” (BAKHTIN, 2003, p. 280), ainda com Bakhtin (*Ibidem*) “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele”.

No sentido da abordagem do participante da pesquisa, aluno 2, há uma falha lógica na questão apresentada, pois não houve uma comunicação devida com o aluno com síndrome de Down para que ele se comporte de maneira adequada nos espaços ou a partir da expectativa que se cria a partir da sua idade.

A aluna 2 conheceu a aluna 3 e o seu primo cego. *“Porque aí eu tive aquela experiência com o primo de uma das meninas que fez parte do nosso grupo, que ele é cego, ajudou a gente a montar algumas atividades e tudo mais.”* Bastante positiva essa experiência e válida, já que o aluno conheceu uma pessoa cega e pode aprender a partir disso, o ser humano é um ser social e aprende a partir da troca com o outro.

**Aluna 3:** *“Expôs 3 exemplos de experiências pessoais.”*

**Aluna 3:** *“Bem, eu fiz a disciplina, né, e o objetivo da disciplina é mostrar as diferentes tipos de deficiência, né que um aluno pode ter como a gente pode tratar isso dentro de sala de aula como que a gente pode trabalhar com esses alunos e não fazendo o que como nossos pais outros profissionais dizem que o aluno em si não pode ter a capacidade para fazer. Esse não pode ter capacidade para trabalhar, capacidade para ajudar para trabalhar, capacidade para estudar e para fazer as coisas como o aluno que não é deficiente no outro áudio eu tive experiência na no lugar que eu trabalhei que foi no museu tive experiência com alunos que eram deficientes visuais e que tinha problemas de autismo, eu tive algumas experiências Mas isso foi antes de começar a disciplina de educação inclusiva, quando eu estava na educação inclusiva eu tive a experiência apenas com uma menina que já era deficiente mesmo, ela era cadeirante que ela fazia matéria com a gente né então eu pude ver a dificuldade dela e como que nós alunos poderíamos ajuda-la na sala de aula, né, e a professora ela sempre foi muito, apta a isso a mostrar tiver essas coisas diversas opções a gente pode trabalhar em sala de aula.”*

Nestas falas, se nota o uso do termo deficiente visual, como já foi falado no contexto do aluno 2, um termo mais adequado à inclusão é pessoas com deficiência visual e esse aluno, apesar de sua experiência com seu primo que é cego, além de cursar a disciplina, usa um termo que pode ser um tanto reducionista do ser humano em detrimento de somente um característica.

Interessante, também salientar, é a fala dela ao final, também em destaque, quando o aluno 3 aborda que o professor da disciplina explorou a diversidade com os seus alunos, o último trecho sublinhado revela que o professor de fato trabalhou essa diversidade.

### **Análise e Comentários**

Essa é justamente a ideia da inclusão. Mostrar que as pessoas são plurais, como já foi falado, que todos pertencem à sociedade. Durante a primeira entrevista, esse mesmo participante possuía algumas falas que mostravam um contexto de integração, mesmo nomeando de inclusão, se pode notar que um pouco dessa integração foi abandonado, houve uma desconstrução, que nesse contexto, pode ser compreendida como a resposta aos muito enunciados do professor sobre como se deve tratar / lidar com pessoas com deficiência.

“O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Nesse caso, se pode compreender que houve uma resposta ativa na mudança de pensamento e essa mudança, mesmo que sutil, pode ser observada em sua fala, ou seja, seu enunciado, já que, para Bakhtin (2003, p. 292, grifo do autor), “quando escolhemos palavras no processo de construção de um enunciado, [...], costumamos tirá-las de *outros enunciados*”, portanto, a partir da fala do participante, ele absorveu essas palavras provavelmente das enunciações do professor da disciplina, ou de algum outro interlocutor durante esse processo.

**Aluna 3:** *“Para a gente apresentar no final do curso que representa que né seria um sorteio que cada grupo ficaria com uma deficiência eu no caso que é muito feliz que fiquei com deficiência visual que eu já tenho mais experiência Mas em compensação queria ter experiência do outros mas infelizmente não tive mas a deficiência visual tive ajuda do meu primo que ele é deficiente visual então ele me ajudou bastante isso porque a gente como o grupo era diversificado tinha eu e mais uma menina de física e mais duas pessoas de geografia e mais uma pessoa de ciências sociais então o grupo estava bem diversificado né então assim para a gente trabalhar algum tema com um cego que relacionasse a todos esses conteúdos ia ser um pouco difícil mas em compensação a gente conseguiu é chegar em um ponto comum que a gente foi falar da Guerra Fria.”*

### **Análise e Comentários**

Vygotsky (2010, p. 103), diz que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”, então, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (ibidem).

Neste trecho, o aluno 3 apresenta uma opinião dúbia com relação ao trabalho final da disciplina e seu objeto de estudo. Seu tema foi com relação as pessoas com deficiência visual, que ele já apresenta alguma experiência e familiaridade com o assunto, portanto, o aluno expôs que ficou feliz, entretanto, se ele tivesse a oportunidade de trabalhar com alguma outra deficiência, teria aprendido mais, uma vez que teria uma nova experiência.

Esse comportamento, de querer um aprendizado a partir de uma experiência nova, é apresentado no trecho seguinte. Em destaque, quando o aluno 3 revela que um grupo plural de 2 alunos de licenciatura em física, 2 alunos de licenciatura em Geografia e 1 de licenciatura em Ciências Sociais apresentaram alguma dificuldade em se organizar para trabalhar um assunto interdisciplinar com o foco em um trabalho inclusivo, e a ajuda de seu primo (cego) os ensinou muito a partir da interação, o que concorda com Vygotsky (2010) quando dispõe da interação permitir a aprendizagem, tanto da pessoa com deficiência visual (o primo cego) quanto dos outros alunos.

**Aluno 1:** *“Eu acho que foi a deficiência visual que ela falou bem incisivamente era uma das que ela mais falava, mas foi algo tipo que abriu bastante a minha mente e tal, produziu tipo muitas ideias pra fazer então foi bem legal.”*

O aluno 1 pontuou que o professor da disciplina abordou com mais ênfase a deficiência visual. Essa percepção pode ser devido ao fato de o aluno ser participante da pesquisa ou somente uma coincidência. Essa maior ênfase, auxiliou o participante da pesquisa e permitiu que ele desenvolvesse as ideias sobre como lidar com as pessoas com deficiência visual em âmbito escolar.

Como já foi dito, Bakhtin (2003) diz que a exposição aos enunciados de outros, nos fornecem palavras que serão utilizadas em nossos futuros enunciados.

**Pesquisador:** Que tipo de ideias?

**Aluno1:** *“Falou mais sobre, sobre a leitura em BRAILLE, falou bastante sobre como ah, como trazer no caso a matéria para um aluno assim, tipo não deixar só, ah, beleza vou falar aqui e já que ele não vê ele vai me escutar e é isso, entendeu, ela trouxe tipo você se importar mais com o aluno invés de só se importar em dar a aula, no caso, então, temos bastante coisa.”*

O aluno 1 apresentou algumas ideias que foram trabalhadas pelo professor da disciplina, essas percepções representam a ideia da inclusão, proposta e defendida pela presente pesquisa.

**Pesquisador:** Ela conseguiu fazer dar motivação boa para incluir o aluno?

**Aluno1:** *“Isso, e não foi uma aula só de só para alunos com deficiência ou só para alunos no caso normais então é, ela no caso ela trazia pra todos pra toda a turma no caso ela realmente incluía os alunos, não era só separado, você pra cá e você pra cá e tal.”*

**Pesquisador:** Então ela fez uma motivação para essa inclusão?

**Aluno1:** *“Isso, ela despertou no caso o caminho assim, o caminho é esse se você quiser é esse aqui, e tal. Só isso.”*

**Pesquisador:** E hoje você pensa em trabalhar com esse público? Por exemplo, se um aluno, você está fazendo estágio e tem um aluno com deficiência visual.

**Aluno1:** *“Cara, eu acho que pra mim como todo mundo, claro eu teria que vamos supor dar, eu não daria as coisas normalmente, eu daria de outra forma mais daria a mesma coisa, tipo não teria diferenciação, não daria menos coisa ou daria mais coisa, eu daria a mesma coisa só que de forma diferente, abordaria o aluno, o estagiário de forma diferente.”*

**Pesquisador:** Então você faria a mesma coisa só que adaptado pra ele?

**Aluno1:** *“Independente de quantos fossem, ou do que fossem seria pra mim indiferente.”*

**Pesquisador:** Que tipo de dificuldade você acha que um aluno com deficiência visual possui pra estudar ou pra vida?

**Aluno 1:** *“Cara, é tipo eu acho que para a vida em si é mais complicado porque só em andar na rua tinha complicação em si, você vê que dependendo do local nem a calçada é nivelada, então só aí as vezes você olhando já é ruim, imagina sem ver, pior ainda, então eu acho que tipo na minha matéria no caso de física que seria mais, eu te para alunos com deficiência visual eu teria que dialogar mais trazer tipo mais coisas mais projeto separar as coisas no caso seria mais trabalhoso, para o professor, para o aluno em si seria só, no caso o professor que teria que entusiasmar o aluno a querer estudar não adianta, vamos supor, se o professor chegasse e trouxesse milhares de coisas e o aluno não quisesse dar a mínima diferença para ele, então tipo, se eu conseguisse trazer o aluno pra participar da aula seria uma mudança muito importante mas tipo se eu não conseguisse aí as coisas ficariam mais complicadas, e tanto para os alunos sem deficiência como com deficiência e aí é diferente.”*

Recordando a primeira entrevista, esse aluno, aluno 1, apresentava um discurso muito meritocrático e que deixava a critério, quase que exclusivo do aluno o seu sucesso, nesse momento, se pode notar a diferença nas ideias, ao menos, se pode notar que houve alguma reflexão em relação à esse assunto.

**Pesquisador:** O professor explicou a legislação, explicou um pouquinho de cada deficiência? O que você achou disso?



**Aluna 2:** *“Isso desmistificou muita coisa como por exemplo até a parte do autismo ela começou a perguntar pra gente quais são as características que a gente acha que uma pessoa com autismo tem? E daí ela começou a desmistificar muita coisa, é, a questão dessa diferença de cego, baixa-visão, questões de baixa-visão até que tem uma aluna aqui da física que a gente vê que o professor não está preparado pra lidar com ela e no caso dela especificamente é só aumentar a fonte, no caso dela, sempre dá problema, eu fiz uma matéria com ela, teve problema na P1, na P2, na PR e na PF e o professor sabia que ela precisava, era só aumentar a fonte, mais nada, então aí ok.”*

### **Análise e Comentários**

Na primeira entrevista, esse participante da pesquisa, aluno 2, não apresentou que já teve uma experiência com pessoas com deficiência visual, então, se pode entender que a sua experiência foi de apenas estar com a pessoa com deficiência no mesmo ambiente, sem ter algum contato direto.

A partir dessa fala, a aluna 2 pode observar como um professor da universidade, que o participante da pesquisa não cita qual é, não sabia lidar com a deficiência de seu aluno, e com isso, houve problemas durante as avaliações, em que o aluno com deficiência visual tinha problemas para compreender as letras gregas que haviam na avaliação.

Uma das muitas soluções para esse problema, seria o professor, antecipadamente, imprimir a avaliação desse aluno com fonte ampliada, que é uma técnica utilizada para trabalhar com pessoas com baixa visão.

Como já foi abordado, esses professores não necessariamente são formados em licenciatura, então, essa falta de inclusão pode ser motivada pelo fato de o professor desconhecer como o fazer, devido à não possuir uma formação pedagógica.

**Aluna 3:** *“Por exemplo a gente sabe que o tato é a melhor opção para eles né mas tem que ter cuidado por exemplo com o material que a gente pode colocar nessa maquete né aí já complica por exemplo a gente queria usar a lixa, mas a gente já não pode usar a lixa por que a lixa é muito áspera então provocar diminuir a o tato deles diminuir a percepção e outros materiais então a gente optou em não colocar a lixa, a gente optou em colocar uma coisa mais fofa né por exemplo algodão fazer com pedrinhas de missangas né de fazer pulseira isso a gente pensou*

*na hora e com relação ao foguete a gente achou que seria mais difícil ter esse tato né a gente fez mesmo de isopor para textura é que não seja tão áspero né e eles conseguem identificar só que assim é infelizmente não consegui testar com nenhum deficiente visual muito menos com meu primo né e aí não sei se ficou muito bom para eles não sei como seria a situação dele de trabalho mas vendo que a situação dessas pessoas é eu percebi que assim não existe dificuldade de trabalhar com eles existe é a gente ter força de vontade a gente ter é criatividade montar estratégias que a gente possa trazer / inserir essa aluno para dentro de sala de aula que é isso é o mais importante.”*

### **Análise e Comentários**

Em um primeiro momento, o aluno 3 aborda uma das formas sensoriais para trabalhar com uma pessoa com deficiência visual. Essa concepção é a mais comum, embora, possa não ser a mais eficiente. Já foi dito nessa pesquisa sobre a didática multissensorial (SOLER, 1999). Essa forma preconiza a utilização de mais de um sentido, por exemplo, audição e tato, que representa um aumento da quantidade de informações que a pessoa com deficiência visual recebe, podendo assim otimizar seu aprendizado.

O fato de se utilizar, normalmente, somente o sentido do tato, ao ensinar um educando com deficiência visual, pode sobrecarregar esse sentido. Esse mesmo participante da pesquisa mostra que uma ideia anterior, acerca da criatividade, é o mais importante para lidar com o aluno.

Anteriormente, esse participante da pesquisa demonstrava grande preocupação em adaptar os materiais para lidar com seu estudante com deficiência visual, mas não mostrava uma preocupação com o tipo de material a ser utilizado, o que representa alguma mudança em seu pensamento, agora ele apresenta uma preocupação com o tipo de material, porém, ainda mantém a ideia central de que para lidar com um aluno com deficiência visual basta ser criativo.

**Aluno 1:** *“Eu tive mais ideias, mas ainda não sinto segurança em dar aula nem para turma no caso normal, entendeu, mas com uma turma com deficiência eu teria mais dificuldade ainda.”*

**Pesquisador:** Então seria só a falta de prática, inexperiência no caso?

**Aluno 1:** *“É, falta de prática, é, inexperiência no caso tipo a minha inexperiência não me deixa, entendeu? Mais ou menos isso aí, mas foi bastante intuitivo.”*

**Pesquisador:** E se você fosse hoje, por exemplo, dar uma aula para uma turma que tinha um aluno com deficiência visual ou uma turma só de alunos com deficiência visual, que tipo de material você usaria? Como você faria as adaptações?

**Aluno 1:** *“Ah, eu teria que no caso vamos supor passar repassar no caso uma matéria que eu iria dar visual matéria no quadro eu teria que é resumir ela e botar em forma de BRAILLE para que o aluno no caso conseguisse além de entender ela ficar mais fácil, não é mais fácil, mais resumida vamos é em vez de vamos supor deu passar tipo duas dois tempos falando sobre a mesma coisa o aluno poderia ver por si só e aí eu levaria no caso experimento para ele observar e o que não seja visual né no caso já que o aluno seria deficiente visual.”*

**Pesquisador:** E como você levaria esse experimento?

**Aluno 1:** *“Ah, isso aí tipo experimento, vamos supor, é o que mais tem é só o professor querer pesquisar, se ele pesquisar um tipo, coisa fácil igual a matéria de oficina que eu também fiz período passado eu fazia um monte de coisa tipo com pedaço de cano, com com tipo matéria fácil, tipo de fácil acesso então então deu muitas ideias para vários trabalhos / temas então eu, tipo tinha o disco de Newton, aí o aluno observava que se eu se eu colocasse uma um disco e um papel e pintasse de várias cores e fosse e fosse rodar o disco no caso ía ver que em vez de aparecer todas as cores separadas ia começar a formar a cor branca aí o aluno ia conseguir, no caso o deficiente visual não veria eu teria que explicar mais ou menos isso, mas ele poderia ver com com como como é que tipo com material simples eu poderia fazer mostrar tal coisa que não precisaria descrever e falar pra ele, entendeu? Mais ou menos isso.”*

**Pesquisador:** E hoje você pensa em trabalhar com esse público? Por exemplo, se um aluno, você está fazendo estágio e tem um aluno com deficiência visual.

**Aluno 1:** *“Cara, eu acho que pra mim como todo mundo, claro eu teria que vamos supor dar, eu não daria as coisas normalmente, eu daria de outra forma mais daria a mesma coisa, tipo não teria diferenciação, não daria menos coisa ou daria mais coisa, eu daria a mesma coisa só que de forma diferente, abordaria o aluno, o estagiário de forma diferente.”*

**Pesquisador:** Então você faria a mesma coisa só que adaptado para ele?

**Aluno 1:** *“Independente de quantos fossem, ou do que fossem seria pra mim indiferente.”*

**Pesquisador:** Que tipo de dificuldade você acha que um aluno com deficiência visual possui pra estudar ou pra vida?

**Aluno 1:** *“Cara, é tipo eu acho que para a vida em si é mais complicado porque só em andar na rua tinha complicação em si, você vê que dependendo do local nem o a calçada é nivelada, então só aí as vezes você olhando já é ruim, imagina sem ver, pior ainda, então eu acho que tipo na minha matéria no caso de física que seria mais, eu te para alunos com deficiência visual eu teria que dialogar mais trazer tipo mais coisas mais projeto separar as coisas no caso seria mais trabalhoso, para o professor, para o aluno em si seria só, no caso o professor que teria que entusiasmar o aluno a querer estudar não adianta, vamos supor, se o professor chegasse e trouxesse milhares de coisas e o aluno não quisesse dar a mínima diferença para ele, então tipo, se eu conseguisse trazer o aluno pra pra participar da aula seria uma mudança muito importante mas tipo se eu não conseguisse aí as coisas ficariam mais complicadas, e tanto para os alunos sem deficiência como com deficiência e aí é diferente.”*

### **Análise e Comentários**

Nesse trecho, são observáveis colocações muito importantes. No primeiro momento ele disse que daria a matéria, como já foi dito anteriormente, essa pesquisa não acredita na ideologia bancária que a educação pode receber, então, esse aluno, mesmo após o curso da disciplina, mantém sua opinião na maneira bancária da educação, e isso se reflete em colocações como: dar a matéria, passar o conteúdo, entre outros.

Nesse mesmo trecho, o aluno 1, explica que daria a mesma matéria de maneiras diferentes para os alunos com e sem deficiência. Isso se trata de uma ideia de integração e não de inclusão, como se preconiza a disciplina que ele acabou de cursar. De acordo com sua colocação, o professor da disciplina explicava bastante sobre incluir e motivar o aluno. Ele mostra que se preocupa com a motivação do aluno, mas ainda pensa em diferenciar os alunos, mesmo que mantenha o conteúdo ensinado.

Essa ideia de manter o conteúdo para ambos os alunos, reflete uma preocupação na quantidade de conhecimento de seus alunos, ele gostaria de

manter um nível nos alunos, todos sabem os mesmos assuntos, mesmo sendo diferentes. Sobre isso, somente recai uma outra questão, como são alunos diferentes, eles possuem objetivos diferentes, necessidades diferentes e com isso os assuntos podem sim ser diferentes, e isso reflete o que já foi falado anteriormente, a integração.

Em um segundo momento, o mesmo aluno 1, aponta que as dificuldades que uma pessoa com deficiência visual possa ter na vida. Se referem somente a questão da localização e locomoção, não houve menção à nenhuma dificuldade de aceitação pessoal, ou da família, ou dificuldade na socialização. E isso se manteve igual em sua primeira entrevista. A seguir, ele menciona o termo “pessoas com deficiência visual”, o que reflete em uma mudança, já que na primeira entrevista ele se referia as pessoas com o termo deficientes. E no fim, coloca alguma responsabilidade sobre o aluno com deficiência visual, mas em contrapartida a sua primeira entrevista, na qual ele atribuía ao aluno com deficiência toda a responsabilidade sobre o aprendizado, dessa vez ele fala sobre o professor motivar o aluno para que ele possa ser mais ativo de alguma forma, em seu aprendizado.

No início da fala, ele cita que o professor deve pesquisar sobre como fazer as adaptações e claro, materiais para fazer essas adaptações. Para Schön (2000) esse perfil pesquisador e reflexivo, da sua prática, não pode ser ensinado.

“Para que tais ações tornem-se úteis para a ação, os estudantes devem estar engajados na aprendizagem de fazer um diálogo com alguém no papel de ‘treinador’” (SCHÖN, 2000, p. 127).

**Pesquisador:** O que você, agora como você já passou por essa disciplina e é a única obrigatória da ementa curricular do curso de licenciatura em física, você se sente preparada para trabalhar com um aluno cego?

**Aluna 2:** *“Não, ainda não.”*

**Pesquisador:** Nem com deficiência visual ou com outro tipo de deficiência?

**Aluna 2:** *“Não, assim, eu acho que a gente vai, é claro que eu me sinto mais preparada do que antes, mas não totalmente, porque aí eu tive aquela experiência com o primo de uma das meninas que fez parte do nosso grupo, que ele é cego, ajudou a gente a montar algumas atividades e tudo mais, mas, eu na verdade eu acho que eu nunca vou me sentir preparada, porque mesmo porque, ah, eu só tenho trabalhado com alunos com deficiência visual mas as pessoas elas, como é que se diz? Elas elas mesmo que eu tenta me adaptar a sua deficiência, se você não conseguir entender aquela matéria, se eu tiver eu tenho que sempre que começar a*

*buscar novos caminhos, acho que eu nunca vou tá preparada, eu acho que a questão é o que vai me preparar serão as experiências, mas se eu pego uma aula, uma turma hoje e tem um aluno com deficiência visual que foi o único que eu trabalhei no caso, eu vou sim ter alguns cuidados, pensar aí uns materiais, tem algumas texturas que eu sei que eu não posso usar demais pois senão estraga, estraga entre aspas o tato, algumas coisas assim, mas acho que não vou estar preparada, pois são muitas dificuldades, a gente não está acostumada com isso, eu tive uma matéria, eu trabalhei e fiz um projeto... não tô preparada pra isso.”*

## **Análise e Comentários**

Esse participante da pesquisa, aluno 2, levantou algumas questões que já foram trabalhadas. O exemplo da forma de tratar a pessoa com deficiência visual, sendo que esse participante sempre tratou da maneira mais adequada, como na visão de Sasaki (2003). Ele também aborda a sua experiência com o primo de um outro aluno da sua turma da disciplina. O aluno 3 e esse aprendizado a partir do contato social foi dito a partir das ideias de Vygotsky (1987). Também aponta, como o aluno 1, que o professor precisa pesquisar os materiais, e como foi dito por Schön (2000) esse papel pesquisador-reflexivo não é ensinado, só se aprende a partir do contato com um instrutor e um engajamento do aluno, portanto, se pode compreender que o professor da disciplina instruiu seus alunos nessa pesquisa, já que, alguns participantes se engajaram nessa reflexão e necessária pesquisa para crescimento pessoal.

**Pesquisador:** Preparada não, mas você diria no momento que você teve uma primeira experiência que você conseguiria ter novas experiências a partir dessa? Seria mais fácil ter novas experiências a partir dessa?

**Aluna 2:** “*Seria menos difícil.*”

**Pesquisador:** Menos difícil?

**Aluna 2:** “*Menos difícil.*”

**Pesquisador:** Como que você trabalharia com o aluno, Física? Com o aluno cego, por exemplo.

**Aluna 2:** “*Física, aí depende, a parte de mecânica, é, plano inclinado, aí seria mais estruturas, eu trabalharia, por exemplo isso, maquetes, eu vou até apresentar um trabalho agora sobre ondas, aí tem aquela mola maluca, é, aquela mola maluca, aquele brinquedo que é super antigo, que a gente acha que não tem*

*serventia nenhuma, mas tem representações de uma mola, você consegue fazer os movimentos, as ondas transversais, longitudinais, o aluno ele começa a deixar aquilo menos abstrato, é, por exemplo, um plano bidimensional com um cadarço você consegue tatear aquilo e saber onde são os eixos, ah, onde tá a onda, trabalhar a questão e crista, amplitude, são coisas assim, são coisas que eu fui lendo em artigos, mas que assim que eu começaria a trabalhar, mas com a textura, mas aí por exemplo, eu não saberia foi o que você falou aqui que teve um aluno com autismo, eu não saberia trabalhar com um aluno com autismo, assim é claro que tem as diferentes espectros, mas eu não sei, eu teria que por exemplo, o Pedro II tô fazendo iniciação lá, só que o programa que trabalhar com várias deficiências eu teria que ir lá e perguntar, até que tem o Sérgio, não sei se você conhece? Mas ele trabalha nessa área.”*

Mas um trecho que exemplifica o caráter pesquisador que o aluno 2, assumiu ao longo do curso da disciplina.

**Pesquisador:** Agora que você aprendeu no caso a teoria inicial, fez o alicerce de como trabalhar certas coisas, de como chamar as pessoas, né, é o que você acha importante pra um professor de física conseguir trabalhar com um aluno com deficiência visual? O que ele deve conhecer? O que ele deve saber? O que é importante pra ele, na prática dele?

**Aluna 2:** *“Na prática dele é, sim, acho que essa sensibilidade e a abstração que pra gente quando a gente na faculdade, pra mim, assim que eu entrei era difícil abstrair as coisas, você imaginar que tal coisa esteja acontecendo, agora você reduz, imagina pra um aluno do ensino médio, é mais difícil ainda, agora imagina pra um aluno com deficiência visual, por exemplo, como é que ele vai imaginar onde se não sei qual frequência, então, aí, eu estou falando disso, porque está muito na minha cabeça, questões de onda, são coisas que a gente não vê, no caso, determinadas frequências a gente vê, determinadas frequências a gente não ouve, então como é que a gente sabe aquilo dali, como é que a gente vai mostrar pro aluno e pra um aluno com deficiência visual que aquilo acontece se ninguém ouve, ninguém vê, como a gente, pra que você tá aprendendo aquilo? Então acho que é muito isso, essa sensibilidade de abstração, tem que pensar muito de não adiante você pedir para ela imaginar, o que que ele vai imaginar se ele nunca viu? Se ninguém nunca viu, o vidente, ele vai, é tem essa nomenclatura também, o vidente ele sabe aquelas ondinhas, a frequência mais alta, a frequência mais baixa, só*

*porque ele viu as imagens mas se ele não tivesse visto as imagens como é que ele vai imaginar? Então eu acho muito essa parte de abstração mesmo.”*

Nesse tópico, foi selecionado um trecho em itálico que aponta uma aflição do aluno 2, sobre como trabalhar determinados assuntos que exigem um alto grau de abstração aos alunos com deficiência visual, no entanto, como o próprio aluno já diz, são coisas que a gente não vê, ou seja, nesse momento, todos são de certa forma cegos, já que determinadas frequências o ser humano não é capaz de enxergar, e esse é um ponto que pode ser trabalhado em sala de aula.

Ele também trabalha a questão da nomenclatura para os outros alunos da turma, os videntes.

**Pesquisador:** Então um professor basicamente tem que ter uma percepção maior, uma empatia pra se colocar no lugar do aluno? Com a empatia ele consegue pelo menos dar as aulas dele normal?

**Aluna 2:** *“Eu acho que consegue sim, eu acho que consegue, porque tem muito material que é de baixo custo por exemplo igual essa parte do modelo bidimensional, é com cadarço, com barbante, essa parte da onda que é com uma mola, aquela mola maluca aquele brinquedo que é 2 reais, a parte de tirar um pouco de tirar um pouco de abstrato é bem baixo custo, a questão de materiais tão caros eu acho que não seria um problema, eu acho que é mais essa empatia mesmo.”*

**Pesquisador:** Pra tratar o aluno? Você acha importante o professor saber lidar com ele, prova essas questões da linguagem, o que você acha importante nisso?

**Aluna 2:** *“Eu acho poderia conversar com ele, em questão de você, o que você acha que é certo fazer às vezes não é o certo a se fazer, igual essa questão a fonte, você não poderia chegar pro aluno e perguntar, ok, você sabe mais ou menos qual é a fonte que você consegue ler tranquilamente, não sei? Por que não faz testes? Imprime várias fontes numa folha e ele vai é como se fosse ele vai lá e aponta qual é a letra que ele melhor consegue ler, acho que é muito conversa, ou então a questão de você não precisa se basear numa prova escrita e ponto, se não foi aquilo que você pediu, ou então, não foi exatamente essa resposta que você queria tá errado, porque você não vai, conversa e pergunta pra ele, ok, mas o que você pensou responder isso daqui? É claro que requer bastante tempo, mas eu acho que é bem necessário, chegar pra ele e perguntar não foi exatamente isso, o que você pensou responder isso daqui, e se ele te explicar o conceito, se as coisas mais importantes que ele deveria ter aprendido ele aplicou ali só que aplicou de um jeito*



*errado, dá pra você conversar mais com ele, fazer uma prova um pouco mais oral, algo mais prático, acho que essas coisas assim, eu não sei se respondi a sua pergunta de novo.”*

A aluna 2, respondeu às questões da linguagem abordando o tópico da conversa com o aluno, em conhecer o aluno, dar voz a ele, até mesmo com a finalidade de o conhecer e facilitar sua compreensão dos assuntos.

**Aluna 3:** *“Então para você foi válida a reflexão de que o aluno é capaz e que o professor tem que ter a sabedoria de produzir o material para trabalhar com aquele aluno, pensando nisso, você se sente hoje capaz de trabalhar com esses alunos?”*

**Aluna 3:** *“Eu acho que sim, eu acho que sim, até por que é uma das coisas que eu estou pensando em puxar a eletiva de inclusão de... inclusão social que tem né de um outro professor, então assim eu sou uma pessoa que eu acho que tem muita pa... assim muita paciência mesmo eu acho que eu tenho sei lá não sei já ouvi falar que eu tenho muita paciência com criança em toda a forma então eu acho eu tenho muita paciência com essas crianças entendeu se eu tivesse a oportunidade que é uma das coisas que eu pretendo né, fazer é trabalhar com eles até porque assim como eu quero seguir a área de divulgação científica eu já estou já tenho que estar preparada né pra esses casos que vão vir até mim porque bem ou mal vou ter que trabalhar a paciência, vou ter que adaptar certos materiais para que eles possam entender o que eu estou passando para eles então essa parte de adaptar de adaptação eu já estou tipo assim eu trabalhei 4 anos nisso de adaptação de materiais de público adulto para o público infantil ou para crianças muito menores então assim eu acho que adaptar mais um pouco eu acho que eu já estaria preparada então assim pra mim eu acho que que tomara que chegue logo essa oportunidade de trabalhar com eles para eu me sentir um pouco mais realizada.”*

### **Análise e Comentários**

Esse participante da pesquisa, aluno 3, mostra que se interessa tanto pela área da inclusão, que menciona o interesse em cursar mais uma disciplina que trabalha a inclusão, porém, mantém a ideia de que a paciência é o fator determinante para que um professor possa trabalhar com um aluno com deficiências visual e que possui bastante paciência. Ele aponta sua experiência profissional como fruto dessa característica. Também, nesse trecho, pode-se compreender que

o aluno 3 trata as pessoas com deficiência visual como se fossem crianças, de maneira infantil.

**Pesquisador:** Já que você se sente preparada, quais os aspectos que fazem você se sentir preparada? Quais os aspectos que você está preparada que você julga importante para trabalhar com esse tipo alunos?

**Aluna 3:** *“Eu acho, eu acho que é a força de vontade eu acho que é, não, além de ter a paciência mais acho que também que é de você, eu acho que é a paixão também de ser professora isso envolve também ó é a vontade de ensinar né tipo assim eu gosto muito de ensinar então assim independente do aluno independente do que ele for eu tenho essa capacidade de ensinar eu acho que todos nós temos né assim eu acho que todo mundo tem essa capacidade só que as pessoas precisam descobrir que tem essa capacidade as pessoas precisam enxergar que a gente precisa ter paciência pra tudo na vida em tudo geral, não pode ser muito acelerado que essas coisas não faz bem pra gente, mas eu acho que a coisa que, assim o aspecto mais importante pra estar preparada nisso eu acho que eu agora eu acho que é a vontade mesmo de ter essa experiência assim de ter essa força de vontade de querer logo ter os meus alunos de querer ensinar acho que é isso, força acho que é força.”*

Essas características citadas são puramente subjetivas, e que mesmo que as possuía, não garante que possa apresentar uma inclusão.

**Pesquisador:** E o que você acha que os professores precisam ter para trabalhar com esses alunos, as competências?

**Aluna 3:** *“Além de buscar estratégias para oferecer também saber como didaticamente aquele aluno vai aprender, né, porque assim cada aluno tem o seu tempo de aprender cada um cada aluno tem o seu tempo de desenvolver aquele assunto que você tá dando então assim tem que saber que os alunos que tem alguma deficiência vão ter um tempo muito maior do que um outro aluno que não tem deficiência então você não pode simplesmente chegar numa sala de aula e separar esses alunos jamais, claro que não você tem que saber com o que, a turma, os próprios alunos eles tem que se juntar procurar recursos em que os alunos que por exemplo os aluno que são videntes eles poderiam por exemplo junto com os alunos que são cegos fazer um trabalho junto por exemplo como eu fiz esse meu trabalho nessa disciplina eu pensei da gente fazer o seguinte né a gente como a gente ia falar da guerra fria a gente descreveu algumas imagens pra os alunos que não eram videntes para os alunos que eram cegos e aí claro a gente pegou alunos*

*videntes descrevendo essa imagem para os alunos que são cegos então a percepção dos alunos que eram cegos era completamente diferentes do que com a gente ver a imagem então por exemplo como a gente estava falando da guerra fria aquela famosa imagem da menina que era muda que estava correndo e tudo mais, não sei se você já viu, da guerra fria, então aquilo ali eu estou descrevendo uma coisa mas pro proprio aluno que é cego ele deve estar pensando em pensar outra coisa ele vai achar outra coisa diferente esse jogo né essa ideia eu acho muito bacana eu acho que deveria ser um tipo assim um primeiro passo pros alunos entenderem as diferenças de cada um e a própria diferença de professor aluno mesmo, isso é importante.”*

Nesse trecho não fica claro se esse participante da pesquisa faria essa busca através da pesquisa, como os outros 2 participantes citaram, ou se faria a partir da sua experiência, então, pode se supor que ele foi o único que não desenvolveu a característica reflexiva-pesquisadora.

**Pesquisador:** Como que você daria uma aula para um aluno com deficiência visual? Que tipo de material você usaria, como você faria essa aula?

**Aluna 3:** *“Bem, é em primeiro lugar eu acho que eu deveria aprender BRAILLE que assim é uma das coisas é uma linguagem fácil de aprender porque até porque eu tive essa oportunidade de aprender um pouquinho, não sei tudo não, mas só um pouquinho como é que é, mas acho que o importante é a gente se adaptar a eles então acho que o material que eu produziria é primeiro eu fazia não um entrevista mas pergunta como ele se sente melhor para ter uma aula será que ele se sente melhor é tendo alunos próximos ou tendo alunos não próximos como é que ele se sente melhor preciso saber como é que ele se sente melhor pra começar o meu trabalho então por exemplo se eu estou falando sei lá das primeiras leis de Newton e óbvio ele vai ouvir o que eu estou dizendo mas ele não vai conseguir visualizar né dentro da da cabeça dele até porque esse é o tipo de dificuldade de todos os alunos também que são videntes como é que ele vai visualizar isso? Então a ideia seria construir eu acho que na minha opinião construir um experimento que fosse pra todos né que todos pudessem identificar qual seria a diferença pra primeira lei, pra segunda lei, pra terceira lei e ele mesmo cada um se divide em grupo ou ou não sei chamar a família, é importante também a família tá próxima eu acho que isso é importante a família da atenção, que a família participe da escola, estar próxima e poder com que ele desenvolva sozinho um trabalho entendeu que mostra que ele é capaz de fazer isso sozinho.”*

Aprender BRAILLE não foi apresentado como uma necessidade que um professor, genericamente, precisaria, e sim como uma necessidade que esse aluno possui, e da mesma maneira que o aluno 2, o aluno 3 também acha importante dar voz ao aluno com deficiência visual com a finalidade de o conhecer.

**Pesquisador:** Como que você faria esses experimentos?

**Aluno 3:** *“Eu seguiria a linha de ideias do Carlinhos<sup>13</sup> né que é que vá eu acho assim eu lá no meu antigo trabalho eu sempre trabalhei com muitos materiais de baixo custo então materiais que são que nem o Carlinhos faz mesmo materiais que podem usar garrafa PET, sei lá um rolo de papel higiênico coisas assim simples no nosso dia a dia que podem fazer a diferença então eu acho que o experimento eu acho que cada um deveria montar o seu experimento seria importante fazer uma avaliação diagnóstica de cada um também é muito importante né nesse momento e é isso mesmo construir através das coisas que ele tem em casa por exemplo todo mundo trazer sei lá 10 garrafas PET, e todo mundo trazer vários materiais recicláveis que as vezes não possam ajudar somente na minha disciplina mas que também possam ajudar a disciplina de outras pessoas que possam fazer uma feira de ciências fazer algo que esses alunos possam juntos em grupo desenvolver algum trabalho.”*

**Pesquisador:** Então as suas experiências seriam também com maquetes?

**Aluna 3:** *“Sim, seriam táteis, eu acho que assim para deficiente visual acho que meu ponto seria algo que eles pudessem tocar mesmo, é tipo assim, pense assim porque depende também do grau de visão dele né porque se ele tiver uma visão muito baixa muito baixa não adiante colocar uma coisa enorme assim no quadro, por que aí eu também vou estar prejudicando ele, vou tá meio que ofendendo ele também né devido a deficiência dele eu acho na minha opinião então eu acho que o com o tato ele consiga se desenvolver melhor agora por exemplo com um aluno que tem uma visão, acho que eu falei ao contrário, né quem tem baixa-visão é aquele que já consegue enxergar melhor, agora aquele que tem a visão muito é diferente, então o aluno que é baixa-visão mesmo eu já poderia colocar uma imagem maior, poderia imprimir algo em BRAILLE para ele ir desenvolvendo, mostrar pros alunos pros outros alunos a linguagem BRAILLE, talvez fazer uma oficina com esses alunos, acho que seria muito importante essa parte.”*

---

13 Adelino Carlos Ferreira, vulgo Carlinhos é Técnico de Laboratório da universidade onde a pesquisa aconteceu, esse referido técnico é famoso por desenvolver experimentos de física com materiais de baixo custo Pode-se encontrar algumas realizações do supracitado em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLEagzjUHIYV2Y39KMmrOhaVW9Rau0KeFQ>.

## **Análise e Comentários**

Como já foi abordado por Soler (1999), que apresenta a didática multissensorial como um caminho para que o aluno com deficiência visual possa ter mais estímulos, e assim, aprender mais. Esse participante também não apresenta uma ideia de trabalho baseada nesse princípio.

Em contrapartida, foi o único que refletiu e demonstrou se preocupar com a maneira de trabalhar com a ampliação dos conteúdos para os alunos com baixa visão, caso seja feita uma ampliação muito grande, essa ampliação pode atrapalhar o aluno, já que ele perde a visão do todo, ou seja, não consegue compreender toda a estrutura, somente as partes.

Ao final da disciplina os participantes revelam que houve palestras e minicursos oferecidos ao longo da disciplina, supõem que a visita técnica foi muito boa através do que ouviram de seus colegas de turma uma vez que nenhum dos 3 pode ir.

As falas dos alunos 1 e 2 não apresentaram menção ao BRAILLE, soroban ou qualquer outro material de apoio ao aluno com deficiência visual, exceto da aluna 3 que fala da *reglete*, mas mostram que eles pensam em confeccionar materiais apenas táteis, não pensam em explorar os outros sentidos

## 5 – DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa pesquisa, pode ser compreendido, um primeiro passo rumo à inclusão. Sendo que o presente estudo de caso apresenta um panorama da formação dos professores de Física frente à Educação Inclusiva que pode ser replicado em outros ambientes.

Primeiramente, como já relatado na pesquisa, foi investigada a existência das disciplinas de Educação Inclusiva e descobriu-se uma disciplina obrigatória e uma disciplina eletiva para o curso de Licenciatura em Física. Após essa descoberta, deu-se o processo de escolha dos participantes. A professora da disciplina corroborou nessa escolha dos participantes que, ao se oferecerem, apresentaram que já haviam cursado senão toda, grande parte da grade pedagógica do curso. O aluno 1 mostrou-se muito inseguro ao longo da entrevista e em alguns momentos disse que estava no início do curso e se encontrava na parte das disciplinas comuns do curso.

A pesquisa mostrou, além de outros aspectos, o senso comum por parte dos licenciandos, que a formação voltada para a educação inclusiva é diminuta, principalmente na quantidade de disciplinas, e também, que o assunto educação inclusiva só é tratado ou pensado no curso específico da disciplina. Em nenhuma outra matéria, mesmo que superficialmente, ninguém mais aborda o assunto. O que é prejudicial, devido ao fato de que os futuros professores não escolherão os seus futuros alunos, pode ser que eles tenham alunos com deficiência em qualquer momento de suas vidas e se isso não for problematizado logo na graduação, durante a vida, se tornará um processo mais difícil.

Na Universidade onde foi feita o estudo, só existe uma disciplina obrigatória de educação inclusiva para o curso de licenciatura em física e existe também uma disciplina eletiva de educação inclusiva voltada para deficiência visual, o que demonstra que a formação é de fato diminuta. Os alunos interessados cursam duas disciplinas, os demais apenas uma, ficando a indagação se essa formação é de fato suficiente.

Podemos ressaltar, que mesmo pequena, a formação em Educação Inclusiva desses alunos existe, uma vez que a universidade de fato proporciona alguma discussão. É possível que em outra universidade não exista a disponibilidade de uma disciplina desse cunho e os licenciandos são formados sem terem nenhuma discussão sobre Educação Inclusiva.

Essa disciplina obrigatória<sup>14</sup> apresenta diferentes tarefas, segundo os entrevistados, o professor apresenta a legislação correspondente à educação inclusiva e apresenta os aspectos gerais de cada deficiência. Além do mais, é feita uma visita técnica em uma escola inclusiva, apresenta materiais adaptados e como os confeccionar e para avaliação, solicita que a turma forme grupos e elabore aulas inclusivas onde cada grupo fica com uma deficiência diferente.

Antes do curso da disciplina, as falas dos futuros professores apontam que eles estão bastante receptivos para as reflexões sobre do magistério com alunos com deficiência visual. Alguns deles por terem experiências pessoais com a inclusão, já falam não somente sobre a sua importância, mas também fazem uma reflexão mais pessoal sobre a vida da pessoa com deficiência visual - quais as dificuldades de serem incluídos e notam que é difícil a inclusão, possível, mas difícil.

A partir da entrevista é possível perceber também, que a disciplina obrigatória propõe as discussões em relação ao magistério com alunos com deficiência visual e não somente essa deficiência. Os alunos, com exceção do aluno 3, não se sentem preparados, atualmente, ao magistério em turmas regulares e no que tange às turmas inclusivas, nenhum se sente preparado. Esses alunos já cursaram, até a data da pesquisa, senão todas ou grande parte das matérias pedagógicas, que representam a sua formação quanto professor. Portanto, esperava-se que ao final pudessem estar preparados ao exercício do magistério regular.

Todos os alunos relatam que não tiveram nenhuma reflexão acerca da inclusão nas outras disciplinas de Educação. Afirmam que isso seria importante, como o aluno 2 citou: “A gente não escolhe o aluno que tem e temos que estar preparados”.

Dentre os aspectos que consideram importantes, quanto ao professor de uma turma inclusiva ter domínio com aluno portador de deficiência visual, eles citam a boa vontade, saber adaptar o material e criatividade para realizar essa adaptação, sem mencionar a boa comunicação ressaltada como algo relevante. Não falaram em relação à linguagem descritiva e ou detalhada, apenas que não pode ser superficial. Exceto a única menção feita, sobre o BRAILLE e ocorreu quando o entrevistador os questionou sobre essa importância, visto que, esse conteúdo é o que se espera que eles aprendam no curso.

---

<sup>14</sup> Vale destacar que o objetivo da pesquisa não foi verificar a qualidade de uma disciplina em específico.

Os alunos não possuíam um conhecimento sobre a inclusão, então, em alguns momentos eles explicavam que o ocorrido com o aluno que não enxerga era uma integração, enquanto pensavam que estavam incluindo os alunos nas turmas inclusivas hipotéticas. Tanto que após o curso da disciplina, nota-se que os estudantes permanecem abertos às questões que envolvem a educação inclusiva, ainda mantêm alguns de seus pensamentos do senso comum, porém com novos conhecimentos que lhes foram apresentados ao longo da disciplina.

Passaram a conhecer e se preocupar com a questão do BRAILLE, adaptar as atividades para de fato incluir o aluno nas aulas. Outro cuidado, após essa reflexão, foi em como fazer essa adequação, principalmente no que concerne os materiais de baixo custo para os alunos.

Nenhum participante abordou questões que se referem à avaliação dos alunos com deficiência visual. As suas preocupações se restringiram a entenderem meios de como trabalhar com os alunos, sobretudo, os conteúdos escolares. Não relataram o tipo de avaliação: se fariam provas orais ou escritas e como fariam para corrigir. Tampouco, demonstraram inquietação com a questão da nota. Apenas o aluno 1 que citou que faria provas grafadas em BRAILLE, contudo não citou como essa avaliação seria ou modo de corrigi-la. Ele acredita que seria idêntica a avaliação dos outros alunos, apenas grafada em BRAILLE.

Os demais participantes da pesquisa, citaram oralidade apenas na esfera do conhecimento do aluno com deficiência visual, ou seja, dar voz aos alunos com o objetivo de conhecê-los e não de ter alguma compreensão sobre o seu aprendizado. Todos eles explicam que fariam maquetes táteis para trabalhar com seus alunos, com texturas de materiais diferentes. Dois deles afirmam que o professor deve pesquisar para aprender melhor como fazer. Ambos infelizmente apontam somente que a metodologia utilizada será tátil, não apresentando outros estímulos aos alunos, nem mesmo auditivo - com a audiodescrição. Ressalto que só mencionaram uma linguagem descritiva dos materiais quando indagados sobre e mesmo, assim suas respostas foram superficiais acerca disso.

Pontos interessantes foram notados na segunda entrevista, onde se percebe uma variação na fala do aluno 1. Ele possuía um discurso completamente meritocrático onde colocava a responsabilidade exclusivamente do aprendizado sobre o aluno com deficiência. Já no segundo momento, apresenta ainda essa responsabilização, contudo, apresenta que o professor inclusivo sempre deve motivar seus alunos e os fazer sentir parte do todo.



A aluna 2 apontou espontaneamente as formas de tratar os sujeitos com deficiência visual e as que não possuem a deficiência, os videntes, provavelmente reflexo das discussões com o professor da matéria ou da palestra que houve no decorrer da disciplina. Outro ponto positivo foi na reflexão de que as pessoas com deficiência, de maneira geral, precisam ser educadas, no sentido de que se deve explicar para eles como se comportar nos diferentes lugares. Essa observação pode parecer óbvia, entretanto, como a sociedade superprotege os portadores de deficiência e os trata como menos capazes esse tipo de pensamento não é simples de ser observado.

A aluna 3, participante da pesquisa, apresentou como faria para trabalhar com um aluno com baixa visão, ultrapassando uma barreira que existe de somente precisar ampliar a fonte. A participante sugeriu que fossem testadas várias fontes e trabalhar o BRAILLE, mesmo com o aluno com baixa visão, caso o seu resíduo visual seja muito baixo. Isso porque, a ampliação exagerada pode atrapalhar o aprendizado dos alunos com deficiência visual. Esse mesmo discente, ainda permaneceu tratando como “deficientes visuais”, provavelmente devido a sua experiência familiar, que o fez tratar as pessoas como tratavam o seu primo.

Considerando o número pequeno de participantes da pesquisa, 3, nesse estudo de caso, é importante salientar que, provavelmente, ainda que a pesquisa fosse feita com mais participantes, as respostas seriam um tanto quanto parecidas. Esse fato pode apresentar o panorama da Educação Inclusiva, poucos são os professores que se sentem preparados.

Pensando no contexto da fraca formação dos professores em relação à Educação Inclusiva, trabalhos desse tipo ajudam a nortear onde se pode iniciar alguma intervenção, cujo objetivo seja tornar possível que os alunos sejam incluídos. A partir desse trabalho, pode se intuir que um primeiro passo rumo à inserção deve envolver a formação dos professores. Muitos debates podem surgir para trabalhar essa questão e essa discussão se faz necessária para elucidar os mais diversos pontos de vista e opiniões, além das ideias.

Pensando nos aspectos formativos dos alunos pesquisados, entendemos que esses desenvolveram alguns conhecimentos pertinentes à inclusão de alunos com deficiência visual em suas futuras turmas. Mostraram como pretendem lidar com esses alunos em suas aulas, linguagem clara, organizada e com conteúdo sempre oral. Apresentaram também certo conhecimento em materiais de apoio recorrentes às pessoas com deficiência visual, preocuparam-se em entender como adaptar os

mesmos de maneira didática e em Incluir o estudante como parte da turma. Nessa perspectiva, ainda que em somente uma disciplina obrigatória, os alunos mostraram inicialmente uma abertura e preocupação às questões da inclusão e isso já consiste em um primeiro passo para que ela de fato ocorra.

Futuramente, o objetivo será compreender outros aspectos relacionados ao exercício do magistério com os alunos com deficiência visual, uma vez que esses, ao concluírem a educação básica, seguem a vida adulta, e pode prosseguir os estudos em nível superior ou mesmo partir para as atividades laborais. À vista disso, essa também pode ser uma preocupação dos professores frente aos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003. 476 p.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC 2006. 201 p.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida; CATARINO, Giselle Faur de Castro. Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 334 p.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto. 2006. p 9-32.

BRASIL. **Lei nº 11.126**, de 27 de junho de 2005, dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm)>.

BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto Da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território

nacional. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>.

BRASIL. **Decreto nº 5.296** de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.949**, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>.

BROWN, Raymond; RENSHAW, Peter. Positioning students as actors and author: A chronotopic analysis of collaborative learning activities. **Mind, Culture, And Activity**, [S. L.], v. 3, n. 13, p. 247-259, 2010.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. Planejamento de Atividades de Ensino de Física para alunos com deficiência visual: dificuldades e alternativas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 378-401, 2007.

CARLOU, A; REDIG, A. Processos de inclusão/exclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: relação entre empregabilidade e formação profissional. **Federação Nacional das APAES – FENAPAES**. Brasília/DF, v. 1 n. 1, p. 53 - 69, 2013.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de; SASSERON, Lucia Helena. Ensino e Aprendizagem de Física no ensino médio e a formação de professores. **Estudos avançados**, v. 32, n. 94. p. 43-55, 2018.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; QUEIROZ, Gloria Regina Pessoa Campello; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida. O formal, o não formal e as outras formas: a aula de física como gênero discursivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 499-517, 2017.

CATARINO, Giselle Faur Castro. **A AULA DE FÍSICA COMO GÊNERO DISCURSIVO: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA FORMAL, NÃO**

**FORMAL E OUTRAS FORMAS...** 2013. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M. Wittrockk (Org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: New York. 1986. p. 119-161.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. Audiodescrição: um breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; FILHO, Paulo Romeu. (Orgs). **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. São Paulo, 2010. p. 23 - 42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 283 p.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, v. 24, n. especial, p. 9 - 20, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p.

HATWELL, Yvette. **Psychologie Cognitive de La Cécité Précoce**. Dunod: Paris, 2003. 213 p.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis, 2001. p. 43-66.

JUNIOR, Abelardo Couto; OLIVEIRA, Lucas Azeredo Gonçalves de. As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. **Revista Brasileira de Oftalmologia**. Rio de Janeiro, v. 75, n. 1, p. 26-29, 2016.

LAVORATO, Simone Uler. Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Visual: perspectiva histórica e indagações contemporâneas. **Latin American Journal of Science Education**, v. 6, n. 2. p. 1-10, 2019.

LEMKE, Jay L. **Talking Science: Language, learning and values**. Norwood: Ablex Publishing Corporation. 1990. 269 p.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MATTOS, Michele Morgane de Melo *et al.* (Re) pensando a acessibilidade em ambientes culturais para pessoas com deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 177-200, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996. 408 p.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; FILHO, Paulo Romeu. Apresentação. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Melo; FILHO, Paulo Romeu. (Orgs.) **Audiodescrição transformando imagens em palavras**. São Paulo, 2010. p. 11 - 12.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade** v.13, n.3, p.44-57, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 181 p.

PORTADOR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/portador/>>. Acesso em: 12/07/2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil Repercussões no campo educacional.** Universidade de Brasília, 2010. 295f. Tese de doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), 2010.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017.

SALMAZO, Ricardo Silva; RODRIGUES, Maria Inês Ribas. Formação de professores: ensino de física para cegos através de atividades em relevo. **Interacções**, v. 11, n. 39, p. 130-137, 2015.

SANTOS, André Cordeiro. Linguagem e construção de sentido: o dialogismo como característica base da interação verbal. **Odisseia**, n. 15, p. 18-30, 2015.<sup>15</sup>

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 2005. Disponível em: <[https://www.henriquetateixeira.com.br/artigo-detalle.php?a=591&artigo=Como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_que\\_tA%AAm\\_deficiA%AAncia?>](https://www.henriquetateixeira.com.br/artigo-detalle.php?a=591&artigo=Como_chamar_as_pessoas_que_tA%AAm_deficiA%AAncia?>). Acesso em: 27 nov. 2019.

SASSERON, Lucia Helena. alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17 n. especial, p. 49-67, 2015.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 256 p.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, Albano Estrela António. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 79-92.

---

<sup>15</sup> O periódico apresentava somente o número da edição (semestral) até o ano de 2015.



SOLER, Miguel Albert. **Didáctica multisensorial de las ciencias: un Nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de vision.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999. 237 p.

SOUZA, Lauren Heineck de; BECKER, Marina Capellão; DIEHL, Liciane. Significados do trabalho para dependentes químicos em reabilitação: um olhar a partir da psicodinâmica do trabalho. **Revista Labor**, [S.L.], v. 1, n. 15, p. 116-131, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 5-24, 2000.

TATO, André; CAMARGO, Eder Pires de. Diversificação Sensorial nas Aulas de Física em Escolas Regulares: Planejamento de Atividades Para Todos os Alunos. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: Sbf, 2015. p. 1-8.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. Mediações Socioculturais em territórios educativos In: VIEIRA, Ricardo et al. (Orgs). **Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social.** Porto: Edições Afrontamento, 2017. p. 29-56.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 125 p.

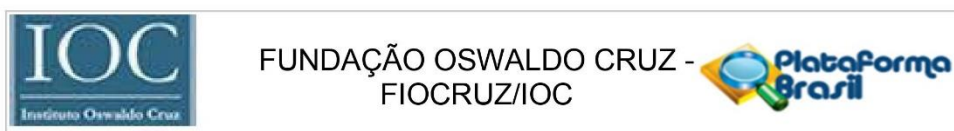
VYGOTSKY. Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 2010. 182 p.

VYGOTSKY. Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1987. 194 p.

# APÊNDICES E/OU ANEXOS

## Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética

Nesse anexo está a resolução com as informações do parecer do Comitê de Ética da pesquisa.



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação Inicial dos docentes: Um possível caminho para o ensino de ciências a pessoas com deficiência visual

**Pesquisador:** LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 14877019.4.0000.5248

**Instituição Proponente:** Instituto Oswaldo Cruz-RJ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.593.311

#### Apresentação do Projeto:

O projeto faz parte de dissertação de mestrado acadêmico orientado pela profª Maria da Conceição de Almeida Barbosa-Lima (EBS/Ensino formal de biociências e saúde). Segundo o que está descrito, busca-se estratégias com o propósito facilitar a participação de alunos com deficiência visual na escola como construção de práticas inclusivas. Tal integração será possível, segundo o pesquisador, por meio da preparação e formação de professores no exercício de práticas inclusivas que se definem e se retraduzem em tais recursos de formação.

Metodologia - Segundo o que foi recentemente postado (como Formulário de informações básicas do projeto.docx):

A pesquisa será feita em três etapas: Alguns participantes serão selecionados conforme os critérios expostos e em seguida serão feitas entrevistas semi-estruturadas com os participantes. Os dados serão coletados nessas entrevistas na forma de áudio.

Após um tempo determinado, os participantes irão ser entrevistados novamente conforme foram anteriormente, sendo a segunda entrevista uma entrevista aberta.

A segunda entrevista também será transcrita exatamente como foram gravados em áudios os dados.

Metodologia de análise de dados

**Endereço:** Av. Brasil 4036, sala 705 (Campus Expansão)  
**Bairro:** Manguinhos **CEP:** 21.040-360  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -  
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 3.593.311

A análise dos dados coletados nas entrevistas vai seguir a linha da análise de discurso dialógica bakhtiniana, que preconiza a linguagem, língua, diálogo dos entrevistados com o entrevistador. A análise vai ser feita a partir da leitura das transcrições feitas durante as entrevistas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o que foi recentemente postado (como Formulariodeinformacoesbasicasdoprojeto.docx):

**Objetivo Primário**

Analisar como e se a formação inicial dos professores os prepara ao exercício do magistério com alunos com deficiência visual, buscando uma melhor compreensão acerca da importância que é dada às disciplinas de educação especial pelos licenciandos.

**Objetivo Secundário**

Analisar se as licenciaturas estão cumprindo os decretos federais e disponibilizando disciplinas de educação especial, bem como, pesquisar como essas disciplinas são ministradas.

**Objetivo Terciário**

Analisar se os licenciandos estão sendo preparados ao exercício do magistério com alunos deficientes visuais, no que tange as necessidades individuais dos alunos.

**Objetivo Quaternário**

Realizar um estudo teórico a partir das grades curriculares das licenciaturas em Física licenciaturas que habilitam ao magistério de Física do estado do Rio de Janeiro buscando analisar se são preparadas ao magistério com alunos deficientes visuais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**RISCOS:**

Segundo as IBP: os riscos decorrentes da entrevista são Psicológicos. Caso o participante se sinta desconfortável em participar de uma entrevista, o mesmo será encaminhado a um acompanhamento psicológico onde poderá tratar o desconforto.

**Benefícios:**

Os entrevistados terão suas ideias ouvidas e registradas além de poderem saber ativamente como lidar com o público estudado.

**Endereço:** Av. Brasil 4036, sala 705 (Campus Expansão)  
**Bairro:** Manguinhos **CEP:** 21.040-360  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 3.593.311

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários suplementares

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO – ANEXADO (favor atualizar segundo o documento Formulariodeinformacoesbasicasdoprojeto.docx).
- PROJETO - VERSÃO INTEGRAL.
- CURRÍCULO – postado
- INSTRUMENTO/ROTEIRO PARA COLETA DOS DADOS – ANEXADO.
- CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – ANEXADA como "DECLARACAO\_019376.pdf"
- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ANEXADO.
- TERMO DE COMPROMISSO E SIGILO – ANEXADO como "Termo\_de\_compromisso\_e\_sigilo\_convertido.pdf"

**Recomendações:**

Recomendamos atualizar os campos das "informações básicas do projeto" segundo as informações contidas no Formulariodeinformacoesbasicasdoprojeto.docx.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As seguintes PENDÊNCIAS CATEGÓRICAS apontadas no parecer anterior foram atendidas:

- FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO – atualizado.
- PROJETO - VERSÃO INTEGRAL - ANEXADO.
- INSTRUMENTO/ROTEIRO PARA COLETA DOS DADOS – ANEXADO ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.
- CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – ANEXADA.
- TERMO DE SIGILO DA EQUIPE – ANEXADA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz (CEP FIOCRUZ/IOC), em sua 254ª reunião (extraordinária), realizada em 10.09.2019, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 (Campus Expansão)  
Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-360  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2561-4815 E-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



Continuação do Parecer: 3.593.311

Recurso do Parecer	recurso.pdf	03/09/2019 23:04:52		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	recurso.docx	03/09/2019 23:04:46	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Formulariodeinformacoesbasicasdoprojeto.docx	03/09/2019 23:00:10	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Outros	roteiro_das_entrevistas.docx	03/09/2019 22:59:38	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Outros	DECLARACAO_019376.pdf	03/09/2019 22:58:46	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_sigilo_convendido.pdf	03/09/2019 22:51:36	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1330999.pdf	14/07/2019 21:14:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.docx	14/07/2019 21:14:01	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	27/06/2019 23:34:35	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Orçamento	Orcamento.xlsx	27/06/2019 00:44:13	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/05/2019 22:42:47	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2.pdf	07/04/2019 13:52:19	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	07/04/2019 13:48:04	LUCAS DOS SANTOS QUINTANILHA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Brasil 4036, sala 705 (Campus Expansão)  
Bairro: Manguinhos CEP: 21.040-360  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)3882-9011 Fax: (21)2561-4815 E-mail: cepfiocruz@ioc.fiocruz.br



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ -  
FIOCRUZ/IOC



Continuação do Parecer: 3.593.311

RIO DE JANEIRO, 23 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**José Henrique da Silva Pilotto**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Brasil 4036, sala 705 (Campus Expansão)  
**Bairro:** Manguinhos **CEP:** 21.040-360  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)3882-9011 **Fax:** (21)2561-4815 **E-mail:** cepfiocruz@ioc.fiocruz.br

Página 05 de 05



## Anexo 2: Ementa da Disciplina

Ementa da disciplina: Prática Pedagógica em Educação Inclusiva.

TIPO DE AULA	CRÉDITO	CH SEMANAL	CH TOTAL
PRÁTICA / TRAB. CAMPO	2	4	60
TOTAL	2	4	60

### OBJETIVO(S):

Discutir os princípios norteadores da Educação Inclusiva no contexto da Educação Básica, proporcionando ao aluno um espaço de reflexão sobre esta política no cotidiano da escola regular.

Apresentar as áreas de necessidades educativas especiais caracterizadas no Plano Nacional de Educação Lei 10172/2001.

Identificar as modalidades de atendimento da Educação Especial no Sistema Regular de Ensino.

Contextualizar os processos de aprendizagem em ambientes escolares inclusivos.

Embasar os estudantes das licenciaturas com alternativas de adaptação curricular para garantir o acesso e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.

### EMENTA:

Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Trajetória da Educação especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: educação especializada/ integração/ inclusão.

Valorizar as diversidades culturais e lingüísticas na promoção da educação inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva - Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistiva.