

DEFICIÊNCIA VISUAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vera Lúcia MARINELLI
Departamento de Francês da PUC-SP e EDM;
Faculdade de Educação da USP – FEUSP
vemari@terra.com.br

Cristiana Mello CERCHIARI
Mestre em Educação pela FEUSP
cristiana.mello@gmail.com

RESUMO: Este artigo propõe-se a discutir a importância de se incluir o tema deficiência visual (DV) na formação inicial de futuros professores de língua estrangeira (LE), realizada em contexto universitário - cursos de licenciatura. Para tanto, elencamos as peculiaridades do fazer docente e da natureza do trabalho com as LEs na presença de alunos com DV, com o objetivo de identificar possíveis competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos na área.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência visual; línguas estrangeiras; formação inicial; competências

ABSTRACT. : This paper analyzes the importance of approaching and associating Visual-impairment related issues and foreign-language teaching/learning processes in teachers' education in universities. Therefore, we discuss the results of pieces of research performed by foreign-language teachers concerning these issues, in order to identify unique competences that should be developed by teachers-to-be during their education in universities.

KEYWORDS: visual impairment, foreign languages, teachers' education, competences.

0. Introdução

Ainda são poucos os trabalhos acadêmicos em nosso país que se propõem a discutir a temática 'deficiência visual e ensino de língua estrangeira'. As discussões relativas ao ensino de LE para alunos com DV foram formalizadas, pela primeira vez, por Ramos (2000), uma professora-pesquisadora de LE. Isso significa que, ao formalizar seu relato de pesquisa sobre o tema, ela teve a oportunidade de relacionar

dois temas aparentemente distantes: o conceito de ser docente de idiomas estrangeiros e a idéia de quem eram seus alunos: discentes com e sem deficiência visual. Neste artigo aproximamos esses dois aspectos a partir de uma nova perspectiva: a inclusão da temática deficiência visual na formação inicial de professores de língua estrangeira, realizada em cursos de licenciatura¹.

Vale lembrar que o processo de formação docente começa muito antes do ingresso dos futuros professores no curso de licenciatura. Segundo Giovanni (2003), seu início coincide com os primeiros anos da vida escolar desses futuros docentes, ou seja, ainda durante a Educação Infantil e/ou o Ensino Fundamental². É em uma dessas etapas que se verificam seus primeiros contatos com professores no exercício profissional, o que permite aos aprendizes (que ainda não pensam em ser licenciandos) construir paradigmas sobre a natureza da docência. A formação desses paradigmas prossegue, à medida que esses alunos entram em contato com outros educadores e, durante o curso de graduação, realizam os estágios de observação³.

Ao optarem pela carreira docente, esses alunos adquirem o "status" de licenciandos, isto é, assumem automaticamente um compromisso: ingressar na faculdade como alunos e sair dela como docentes. Para Oliveira-Formosinho (2002:102), essa transição

é um elemento central no processo de aprendizagem profissional e pode ser analisada como consequência (diplomou-se, logo, pode ser educador), mas também como um 'instigador' do processo de desenvolvimento profissional.

Tendo em vista o principal foco deste artigo, ou seja, a formação dos professores de LE sobre a DV, adotamos a segunda perspectiva proposta pela autora.

Pelas razões expostas anteriormente, em um primeiro momento, refletimos sobre a importância dos licenciandos conhecerem a legislação que baliza a formação de professores em cursos de licenciatura, bem

¹ A gênese deste artigo foi a dissertação de mestrado *Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário*, de autoria de Cristiana Mello Cerchiari sob a orientação da prof^a Dr^a Vera Lúcia Marinelli, desenvolvida no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de pesquisa Linguagem e Educação da - FEUSP

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) determina:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

³ Denomina-se "estágio de observação" à tarefa exigida aos licenciandos de observar o trabalho docente de outros profissionais da área, nas respectivas escolas em que atuam, e redigir relatos sobre o que foi observado.

como o conceito 'deficiência visual' (DV). Num segundo momento, apresentamos subsídios para a formação de professores de LE e deficiência visual, por intermédio da revisão bibliográfica referente a pesquisas desenvolvidas em nosso país, que relacionam os dois temas. Posteriormente, discutimos o papel da tecnologia para o aprendizado de LEs por portadores de deficiências visuais – programas e recursos tecnológicos disponibilizados para esse público. Finalizando, apresentamos algumas competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos – futuros professores de LE – caso venham a receber alunos com DV nos contextos educacionais nos quais venham a atuar.

1. Formação docente, legislação e deficiência visual

O Parecer CNE/CP N.º. 9/2001, que estabelece as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena", aponta que dentre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação de diretrizes está

o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente (...) tal como assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (Brasil, 2001a: 4).

Nesse momento, parece-nos oportuno tecer algumas considerações sobre a utilização dos termos "preparo inadequado" (utilizado no referido fragmento) e seu equivalente "preparação inadequada", também com frequência associado à formação docente para alunos com deficiência, por exemplo. Quando se afirma que os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos, desconsideram-se as contribuições potenciais de fatores individuais referentes a docentes e discentes. Tais variáveis incluem, no caso dos docentes, seus conhecimentos prévios (história de vida, conhecimento de mundo, estudos acadêmicos, extra-acadêmicos, escolares e extraescolares) e sua capacidade de improvisar soluções baseadas em suas próprias observações e no contato com colegas de trabalho e com seus próprios alunos (com e sem deficiência). Desse modo, não se verificaria a "falta de preparação", mas "preparação insuficiente".

Além disso, Skliar (2006:31) sugere que "ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique 'estar preparado' e, muito

menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão⁴ propostas em todo o mundo”.

Outra ressalva à utilização das expressões “falta de preparo” e “falta de preparação”, associadas às palavras “diversidade” e “deficiência”, reside no fato de que, ao empregá-las, contribuimos para criar algumas ilusões que podem prejudicar o trabalho docente em um contexto humanamente diversificado. A primeira é a de que respostas baseadas unicamente no tecnicismo – traduzidas por receitas prontas e por soluções imediatas, rápidas, mágicas, eficientes, efetivas e, muitas vezes, desvinculadas de contextualização – fornecem subsídios suficientes para que os professores enfrentem todos os desafios postos pelo trabalho com e na diversidade. Diretamente ligada a essa falácia, vem outra: a de que essas soluções “pré-fabricadas” respondem a todas as indagações suscitadas pelos docentes ao trabalharem nesses contextos (Giovanni, 2003; Emílio, 2004). Além disso, Gómez (1995) lembra que respostas baseadas unicamente no tecnicismo ignoram o caráter humano inerente ao trabalho dos educadores, criando-se, portanto, uma visão reducionista da tarefa de educar.

A última ilusão que criamos ao repetirmos indefinidamente que “o professor não está preparado para trabalhar com alunos com deficiência” é a de que, passada a preparação, os professores não precisam renovar seus conhecimentos, nem refletir prospectiva e retrospectivamente sobre suas experiências profissionais. Logo, planejar e efetivar processos de formação continuada não se tornam mais necessários.

Para “assumir e saber lidar com a diversidade”, como sugere o Parecer CNE/CP N.º. 9/2001 (2001a:4), mencionado anteriormente, os professores precisam, inicialmente, conhecer profundamente contextos sociais, culturais e étnicos variados. Reservar carga horária para esse fim contribuiria para ampliar a abordagem de questões relativas à diversidade. Dentre os diversos grupos com os quais os licenciandos poderiam ter contato, destacamos os discentes com deficiência e um subgrupo em especial: os alunos com DV.

O Parecer N.º. CNE/CP 21/2001 trata mais precisamente da “duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. O documento esclarece que, para obter esse diploma, os licenciandos devem cumprir as seguintes etapas obrigatórias: comparecer e participar das aulas, observar e exercer atividades de ensino e realizar atividades acadêmico-científicas. É, principalmente – mas não exclusivamente –, da natureza e carga horária dessas últimas atividades que os próximos parágrafos se ocupam.

⁴ Trata-se aqui, de políticas públicas que buscam viabilizar a ideia de que alunos com e sem deficiência podem estudar na mesma sala de aula.

O referido parecer sugere a realização de “atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural” (BRASIL, 2001b:12) durante o curso de graduação e o aumento da carga horária dos cursos de licenciatura. Especifica que:

o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica não poderá ficar abaixo de 2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, 1.800 horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (Brasil, 2001b: 12).

O processo formativo do licenciando, segundo o parecer, pode ser enriquecido por atividades de diversas naturezas, a saber:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas (Brasil, 2001b: 11).

A viabilização de algumas atividades de caráter variado sugeridas nesse trecho do parecer significa que os licenciandos terão contato com indivíduos que se expressam, pensam, sentem e atuam de maneiras diferentes no mundo que os rodeia. Ademais, os licenciandos expostos a essa pluralidade cultural, tão presente nas escolas brasileiras, terão a oportunidade de adquirir, manifestar, aplicar e refletir sobre seus próprios conhecimentos e saberes, interna e externamente aos contextos laboral e educacional.

O documento reforça, ainda, como destaca Dias (2008), a importância de se considerar “a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, (...), o estudo das novas diretrizes (...) dos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 2001b:11), aspectos também discutidos neste artigo.

É importante lembrar que a articulação entre o estudo das diretrizes relativas aos alunos com deficiência e atividades que propiciem o contato entre os licenciandos e as pessoas com comprometimentos físicos, sensoriais e/ou intelectuais possibilita que os futuros professores relacionem textos legais a condições objetivas que influenciam a vida das pessoas a que se referem os documentos legais. Assim, a garantia de realização dessas atividades propiciaria aos licenciandos de LE a oportunidade de refletir sobre a viabilidade e necessidade de ampliação de foco: do ensino ao modo de ensinar; do

“aluno ideal” ao “aluno real”; do professor com uma única estratégia de ensino ao professor com pluralidade de ferramentas, estratégias e abordagens.

Ao compararem legislação e condições objetivas relacionadas ao tema “deficiência”, os futuros professores podem adquirir, ampliar e partilhar conhecimentos que darão consistência à formação docente para a diversidade humana, tão presente nas escolas brasileiras. Mais importante, contudo, é lembrar que a viabilização de tais oportunidades ajudará os licenciandos a exercitarem a arte de encontrar as pessoas (Costa-Renders, 2009), fundamental para trabalhar em ambientes humanamente plurais.

Para que os licenciandos adquiram a capacidade de lançar-se a tais desafios, é fundamental que as atividades propostas incentivem esses alunos a “tentar as coisas” (Bruner, 2001), avaliando e, se necessário, questionando conhecimentos, condições e padrões pré-estabelecidos.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP N°. 21/2001 (2001b: 04), a idéia de propor atividades de natureza variada no âmbito acadêmico advém do reconhecimento de que

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

Ter acesso à formação consistente e orientada, planejada intencional e sistematicamente (Giovanni, 2003), é fundamental para que os licenciandos disponham de ferramentas para se “transformarem” em professores reflexivos, participativos, versáteis, autônomos, cooperativos e capazes de “delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes” (Rodrigues, 2006: 306).

É importante também que as atividades formativas propostas para os licenciandos possam “introduzir uma dimensão prospectiva, que permita antever consequências, no presente e no futuro” (Correia, 2003:16). Deve-se, ainda, lembrar que a elaboração de planos de trabalho que contemplem todas as características que acabei de mencionar resulta em planos teoricamente mais exequíveis.

A preocupação com o desenvolvimento profissional para a diversidade humana também aparece no Decreto N°. 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que “institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências”. O documento prevê:

Art. 2º - São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - formação dos profissionais da educação básica como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

II - colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

III - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais ofertados pelas instituições formadoras;

VIII - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2010, grifos nossos).

Os quatro princípios aqui destacados chamam a atenção para o caráter participativo das instituições formadoras (no caso, de professores de LE) na constituição de uma escola que atenda a todos os alunos, independente do momento educacional ou formativo em que se encontrem os discentes e os profissionais da Educação.

Pensando numa escola que atenda a todos, faz-se necessário refletir sobre os termos “diversidade humana” e, mais particularmente, “deficiência visual”, tendo em vista que esta última constitui o foco deste artigo.

Os termos “diversidade humana” e “deficiência” têm ao menos um denominador comum: ambos estão relacionados a pessoas. Este último, por sua vez, tem sido associado à expressão “educação inclusiva”, cuja definição tem causado polêmicas quase intermináveis e prejudiciais a todos os indivíduos envolvidos. O termo “educação inclusiva” designaria o processo educacional pelo qual passam os alunos com deficiência (Caiado, 2003) ou o processo referente a todos os alunos, independentemente de apresentarem deficiência (UNESCO, 2009)?

Caiado (2003) integra a corrente de teóricos que encaram a denominação “educação inclusiva” como sinônima apenas de “educação para alunos com deficiência”, já que, segundo a autora, ainda não foram garantidos a essas pessoas os recursos materiais e humanos necessários a seu acesso e permanência na escola. Para essa vertente, a ampliação do número de alunos enquadrados na categoria inclusiva poderia trazer prejuízos ao processo educacional dos alunos com deficiência, que necessitam de políticas públicas e de recursos materiais e humanos para o atendimento de suas necessidades. Tais demandas são distintas das exigidas pelas pessoas sem deficiência.

Teóricos como Ainscow (cf. UNESCO, 2009) e Motta (2004), por outro lado, defendem a inserção da diversidade humana em sua totalidade no processo educacional. Para eles, o termo “educação inclusiva” significa “educação para todos os alunos”. É a chamada

“educação para todos”. Portanto, os alunos com deficiência visual, auditiva, física e/ou intelectual, por exemplo, pertenceriam a um bloco único, unidos a alunos sem deficiência, a alunos afro-brasileiros e a discentes em risco de vulnerabilidade social. Magalhães (2009) relata que esse enfoque excessivamente aberto tem sido reavaliado.

Para Motta (2004:66),

A escola inclusiva, ou a escola para todos, pode ser definida como *aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares* e proporciona a eles *oportunidades educacionais adequadas* que são desafiadoras, porém ajustadas às necessidades e habilidades de cada um (grifo nosso).

É importante notar que, para viabilizar essa idéia e assim atender às pessoas com e sem deficiência, é fundamental que alguns pressupostos sejam discutidos, analisados e efetivados. O primeiro é que cada tipo de diversidade (e suas respectivas ramificações) seja contemplada no âmbito escolar – o que ainda não ocorre no caso dos alunos com DV (Caiado, 2003) – e no âmbito da sociedade civil (EMÍLIO, 2004). Para que a diversidade seja acolhida na escola, é preciso que os professores disponham de conhecimentos para trabalhar com todo e qualquer aluno inserido em um grupo diversificado, o que é expresso, no trecho de Motta (2004), pelo termo “*em salas de aula regulares*”, ou seja, em salas em que estudem alunos com e sem deficiência.

O próximo pressuposto a ser discutido, se defendermos a presença e a permanência da diversidade humana na escola, é o conceito de “trabalhar”. Para Motta (2004), o trabalho docente deveria proporcionar oportunidades adequadas a cada aluno, o que remete novamente à questão do nível de conhecimento sobre a diversidade humana disponibilizado ao docente desde que ele era licenciando. Obviamente, esse grau de conhecimento depende de fatores como conhecimentos intra e extraprofissionais, contato com a diversidade humana nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico, e consistência na formação docente sobre o tema.

Como aponta Gil (2009), é fundamental esclarecer que o termo DV abrange portadores de cegueira e baixa visão, sendo que, em geral, apenas o portador de cegueira é considerado como deficiente visual. Gil (2009: 49) ressalta, ainda, que “o indivíduo com baixa visão não é cego e mantém um resíduo visual que deve ser utilizado em suas tarefas. Entretanto, apresenta grandes limitações que podem prejudicar suas atividades diárias”. Os trabalhos da pesquisadora parecem demonstrar que tais limitações são mais perceptíveis dentro da sala de aula, em situações que exijam contato direto com material escrito, principalmente quando o aluno resiste em aceitar que precisa de recursos distintos de seus colegas sem DV (por exemplo, material em letra ampliada). Tais situações são verificadas, com frequência, nas aulas de LE e poderiam

ser objeto de formação para licenciandos e professores de idiomas estrangeiros. A definição de limites e de situações adequadas para a utilização do resíduo visual pode ser um problema para os alunos com baixa visão, principalmente quando a perda visual é gradativa. Os licenciandos e os professores de LE devem desenvolver sensibilidade para enfrentar essas questões, o que pode desencadear estratégias motivadoras para esses alunos (Lima et al., 2008).

Infelizmente, o que se observa na maioria dos contextos educacionais é que os professores de LE não recebem orientações sobre como trabalhar com os alunos com deficiência, porventura matriculados em turmas sob sua responsabilidade. A presença de tais discentes, não raro, é percebida apenas quando os professores de LE entram na sala de aula (Dias, 2008), ou quando um aluno ou uma situação chama a atenção para o fato. Dias (2008) destaca que raramente os professores tentam mudar essa situação, buscando conhecer seus alunos por meio de dinâmicas de grupo, por exemplo. Daí a identificação de uma competência importante a ser desenvolvida pelos licenciandos e professores de LE: a capacidade de realizar atividades – tais como - dinâmicas de grupo – que favoreçam o conhecimento, por parte do professor, de cada um dos sujeitos que integram o grupo-classe.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se à adaptação dos professores de LE a uma nova situação: a presença de alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula, ou seja, em salas regulares. Isso pode ocorrer em qualquer etapa de ensino. Ramos (2000: 4) ilustra essa adaptação da seguinte forma:

Foi interessante receber, certo dia, a visita de duas alunas [(sem deficiência)] de outra turma, que solicitaram assistir a aula naquela turma [sala que tinha uma aluna com deficiência visual] para repor um tópico que haviam perdido, e ouvir delas o seguinte comentário: "Parece que você explica as coisas de uma forma mais clara para essa turma".

Gil (2009:4) explicita tal adaptação, ao propor que o professor "pense em técnicas e procedimentos que também beneficiem os demais alunos" (alunos sem DV). Ramos, como professora de LE, parece ter efetivado essa proposta ao explicar um determinado tópico na sala de aula de alunos com e sem DV, na medida em que precisou utilizar várias linguagens – provavelmente linguagens escrita e oral. Tal iniciativa parece ter sido eficaz para a apreensão daquele conteúdo pelas alunas sem DV, mencionadas pela pesquisadora.

O conhecimento superficial do outro e as condições que moldam o ingresso obrigatório da LE no currículo escolar contribuem para a ampliação de relações baseadas na impessoalidade na comunidade escolar. Como resultado, temos a banalização das relações humanas e, em última análise, a homogeneização dos grupos.

Segundo Emílio (2004:37), a “busca pela homogeneização das classes, resultante da regularização do ciclo anual das promoções e do hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes” começou na Europa, no início do século XIX. Suas consequências são sentidas até nossos dias, o que se percebe, por exemplo, na dificuldade que alunos e professores têm para conviver, na escola, com alunos com deficiência (Caiado, 2003; Emílio, 2004; Motta, 2004; Dias, 2008). Tais desafios vão desde a construção do pertencimento dos alunos com deficiência a um grupo de alunos sem deficiência até a necessidade de propor e efetivar alterações no currículo escolar (Blanco et al, s/d), passando pelas estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar seu objeto de ensino (neste trabalho, a LE) e pela natureza de sua atuação profissional.

O contato entre os professores de LE e os alunos com DV, inseridos em contexto resistente às mudanças e que não privilegia as relações interpessoais, tem sido palco de construção mediada por conflitos ocorridos nas aulas de LE, como veremos a seguir.

2. Subsídios para a formação inicial: pesquisas sobre ensino de LE e deficiência visual

A literatura parece indicar que a história das interações entre alunos com DV e professores de LE começou a ser formalmente registrada, isto é, começou a ser formalizada em pesquisas acadêmicas com o trabalho de Ramos (2000). Seguiram-se Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009). Tais estudos foram realizados quer pelo contato direto com alunos com DV (cf. Ramos, 2000; Motta, 2004; Magalhães, 2009), quer por meio da leitura que professores-pesquisadores de LE fizeram sobre o trabalho de alguns colegas de profissão com esses alunos (cf. Dias, 2008). O embasamento teórico para a identificação de possíveis competências a serem desenvolvidas pelos licenciandos de LE foi encontrado tanto nas pesquisas desses professores quanto nos trabalhos de Caiado (2003), Emílio (2004), Reily (2006), Marquezan (2009), Gil (2009), Costa-Renders (2009) e Oliveira (2009). Todos contribuíram com informações importantes sobre a DV, sobre as implicações do ingresso e da permanência de alunos com deficiência (não necessariamente visual) na escola (não necessariamente nas aulas de LE) e com reflexões sobre o papel dos diversos atores, condições e instâncias envolvidas no processo educacional. Formar essa visão global permitiu a formulação e a abordagem de questões importantes, referentes à relação entre ingresso e permanência de alunos com DV nas aulas de LE e atuação docente.

Os professores-pesquisadores de LE podem encontrar alunos com DV direta ou indiretamente, no processo de ensino e/ou no de pesquisa, nos mais diversos contextos, momentos e situações. Ramos (2000), atuando como docente no ensino superior, encontrou alunos com DV em sala de aula. Dias (2008) deparou-se com seu objeto de pesquisa (alunos com DV) também na universidade, ao analisar minuciosamente documentos legais. Motta (2004) encontrou esses alunos ao se dispor a realizar trabalho voluntário como docente de LE em uma instituição que atende pessoas com DV. Magalhães (2009) teve seu primeiro contato direto com eles em sala de aula, em um CIL⁵.

Todos esses professores de LE buscaram informações sobre a DV, movidos inicialmente por questões relacionadas à sua prática profissional, quando já haviam concluído o curso universitário e se encontravam no exercício da profissão. Três professores-pesquisadores de LE estudados – Magalhães (2009), Motta (2004) e Ramos (2000) – decidiram dedicar-se ao estudo desse tema apenas quando se depararam com alunos com esse tipo de deficiência em sala de aula. Dias (2008), também professora e pesquisadora dessa área, é uma exceção, já que demonstra interesse pelo tema partindo da consciência profissional, não da prática docente. As motivações iniciais desses quatro docentes, portanto, não provêm do desenvolvimento profissional, mas acabam por gerá-lo. Foram iniciativas individuais, restritas aos contextos educacionais de que participavam.

Apesar desse amplo leque de contextos, que pressupõe diferenças na atuação docente, os quatro trabalhos acima elencados chamam a atenção para alguns aspectos que os unem:

- a complementaridade existente entre eles, já que todos tratam de situações vivenciadas em aulas de LE;
- a construção do conhecimento externo tanto à área de LE quanto ao contexto em que cada objeto de pesquisa foi encontrado;
- o elevado grau de autoformação ao qual esses professores pesquisadores foram submetidos;
- a escassez de bibliografia sobre o tema “docência de LE para alunos com DV”;
- as conquistas individuais por eles obtidas.

Outra característica que une esses trabalhos é o reconhecimento, por parte dos pesquisadores, dos benefícios trazidos pelo estudo do tema “DV”. Para Ramos (2000: 3), esse contato significou a possibilidade de ser “a mesma professora que eu era para os demais alunos [alunos

⁵ Os CILs (Centros Interescolares de Línguas) ou CELS (Centros de Línguas) são escolas públicas destinadas a ofertar, em regime de intercomplementaridade, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

sem deficiência visual]”. Para Motta (2004), essa oportunidade permitiu transformar o seu ensinar. Para Magalhães (2009:3), permitiu “melhorar a qualidade das minhas aulas”.

Dias (2008) reconhece que seu trabalho de pesquisa, baseado em entrevistas com professores de LE, lhe propiciou uma preparação mínima para atender a esses alunos.

Ramos (2000) e Motta (2004) abordaram o ensino de inglês para alunos com DV, enquanto Dias (2008) e Magalhães (2009) optaram por estudar o ensino de espanhol para tais discentes.

Os trabalhos referentes à docência de LE para alunos com DV poderiam ser divididos em dois grupos, considerando seu grau de afinidade com o tema “formação docente”. Do agrupamento mais distante desse tema fariam parte as pesquisas de Ramos (2000), Motta (2004) e Magalhães (2009), nas quais o professor de LE e seus alunos interagem em situações vivenciadas em sala de aula, posteriormente relatadas pelos professores-pesquisadores que as vivenciaram. Nesses trabalhos, a voz dos alunos com DV, bem como alguns elementos de sua biografia e de sua história educacional, são retratados nos *corpora*. Para obter todas essas informações, tais professores-pesquisadores recorrem a metodologias de pesquisa coerentes com os respectivos recortes: Ramos (2000) e Magalhães (2009) optaram pelo estudo de caso, enquanto Motta (2004) preferiu a pesquisa crítica de colaboração. Daí a confluência entre pesquisa e história de vida (de alunos com DV, nos trabalhos desses pesquisadores). Nesses trabalhos, a formação docente é tema secundário, subjacente à polifonia que acabamos de mencionar.

O trabalho de Dias (2008) insere-se em uma categoria que prioriza o estudo da atuação docente, observando o aluno com DV apenas por meio das palavras dos professores de LE. A autora aplica questionários a três professores de espanhol que relatam suas experiências docentes com alunos com DV. Para compor o *corpus* de sua investigação, a pesquisadora utiliza o método de instrução ao sócia, ou seja, os docentes formulam oralmente instruções para que seu sócia – no caso, o entrevistador – o substitua em sala de aula. Aqui, a narração das atitudes e ações desses professores de LE constitui o *corpus* do trabalho, funcionando como suporte para que a pesquisadora reflita sobre a formação docente.

Dias nunca teve, em sala de aula, alunos com DV. Apesar disso, interessou-se pelo tema “docência de LE para alunos com DV”. Ao ser aprovada em um concurso público, pôs-se a realizar uma série de reflexões sobre sua “futura prática como professora de uma escola estadual” (Doas, 2008:11).

Tais reflexões são expressas da seguinte maneira:

A ideia de que a inclusão⁶ de tais discentes [alunos com deficiência] na rede regular de ensino é algo que vem se expandindo – devido à exigência da sociedade e de sua regulamentação por leis –, fez com que eu concluísse que, no momento em que passo a integrar o quadro docente de uma de suas instituições, também passo a ser considerada como uma professora pronta para receber alunos portadores de necessidades especiais⁷ em minha sala de aula. Inicialmente, reconheci a minha falta de preparo para lidar com tal situação, pois em minha formação acadêmica, ou seja, no curso de Bacharelado em Letras e na Licenciatura (...) não recebi nenhuma orientação quanto ao trabalho com alunos que apresentam tal perfil. Mas, como considero que devemos estar preparados para qualquer desafio profissional, decidi transformar o despreparo e / ou a falta de informação inicial em tema de estudo (Dias, 2008:11-12; notas explicativas 6 e 7 elaboradas pelas autoras deste artigo).

Para delimitar seu tema de pesquisa, a professora-pesquisadora percorreu um caminho longo e solitário, que teve início com a leitura de textos legais da área educacional, incluindo a legislação referente ao ensino de LE e ao ensino para alunos com deficiência. Ao ler os documentos institucionais, a autora afirma que “buscava orientações sobre o ensino de língua estrangeira voltado para alunos portadores de necessidades especiais, mas (...) [eles] nada orientam quanto a esse tipo de ensino” (Dias, 2008: 13).

Apesar das adversidades, a autora não abandonou seu objetivo e prosseguiu sua jornada autodidata, identificando linhas-mestras de trabalho sugeridas pelos PCNs de LE (Brasil, 1998; 2000). Abaixo, uma reflexão oriunda desses parâmetros, que a ajudaram a delinear seu tema de pesquisa.

Após sua leitura, identifiquei – como uma de suas principais orientações – o enfoque que deve ser dado em sala de aula ao desenvolvimento da competência leitora em língua estrangeira. O fato chamou minha atenção, pois imaginei o quanto poderia ser desafiador desenvolver a competência leitora junto a alunos portadores de deficiência visual em língua estrangeira (Dias, 2008: 13).

Definido o tema, a etapa seguinte consistiu na “busca por materiais que pudessem orientar a prática do professor de língua estrangeira no trabalho com alunos portadores de deficiência visual”, mas, conclui pela “ausência quase total desse material” (Dias, 2008: 13).

Dessa forma, a pesquisadora investiga que regras o professor de espanhol cria para si, quando se depara com alunos com DV em sua

⁶ Inclusão é o termo oficialmente adotado para indicar o ingresso e permanência de alunos com deficiência nas escolas regulares, ou seja, em escolas em que estudam alunos com e sem deficiência.

⁷ Alunos que apresentam algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física ou intelectual).

sala de aula. Ressalto que tais normas podem e devem ser estendidas por docentes de outras línguas estrangeiras, aceção confirmada pelos trabalhos do outro grupo, como veremos nas próximas páginas deste trabalho. Os dados obtidos por Dias apontam que, pelo fato de os docentes de espanhol não contarem com prescrições, estes criam suas próprias normas para e sobre os alunos com DV nas aulas de LE e na escola. Tais normas traduzem-se em ideias e concepções relativas à natureza do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia e das formas de atuação de docentes e de alunos com e sem DV nas aulas de LE e na vida escolar do aluno com comprometimento visual.

As concepções e práticas identificadas por Dias geralmente originam-se única e exclusivamente da atuação docente, não contando com suporte teórico e não sendo compartilhadas com outros professores. São subjetivas, complementares e, por vezes, antagônicas.

Embora, como aponta a autora, essas regras (que culminam em práticas docentes) devam ser valorizadas como tentativas individuais de inserção educacional dos alunos com DV, acreditamos que nem as concepções nem as práticas identificadas podem ser consideradas suficientes, uma vez que delegam aos professores de LE tarefas para as quais eles não estão preparados: formular hipóteses, realizar juízos e tomar decisões sem contar com suporte teórico prévio ou subsequente que os confirme ou negue. Nesse contexto, atribuir-lhes tais responsabilidades é arriscado, já que os professores de LE veem-se forçados a agir sem dispor de instrumentos que os ajudem a construir conhecimento. Nessas condições, as possibilidades de sucesso e de fracasso docente são equivalentes. É quase um jogo, em que os professores estão à mercê do acaso, munidos apenas de seus próprios recursos.

O mais adequado seria diminuir a margem de erro e ampliar as possibilidades de êxito. Afinal, não podemos esquecer que nós, professores, lidamos com seres humanos, que sentem, pensam e são influenciados pelas experiências positivas e negativas vivenciadas em nossas aulas.

Se é verdade que fazer o melhor possível é muitas vezes o viável, também é certo que tanto a presença quanto a ausência de instrumentos precisos – aqui representados por conhecimentos referentes à DV e ao aluno com DV – interferem no cotidiano laboral de professores e na vida (escolar, doméstica e social) de alunos com e sem tal deficiência.

A indagação “Como ampliar as possibilidades de êxito no trabalho com alunos com DV nas aulas de LE?” também encontrou ressonância nos trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004) e Magalhães (2009), todos pertencentes ao grupo que retrata alunos com DV e professores de LE em interação nas aulas de idiomas estrangeiros. Da mesma forma

que ocorreu com o trabalho de Dias (2008), os contatos entre professores de LE e alunos com DV relatados nessas pesquisas seguem a linha de "tentativa e erro". Porém, ao contrário do que ocorre no trabalho de Dias (2008), – até por força dos objetivos estipulados pela pesquisadora –, percebe-se, nos trabalhos de Ramos, Motta e Magalhães, um diálogo entre prática profissional – representada pela presença de alunos com DV em sala de aula – e suporte teórico – simbolizado por estudos acadêmicos e cursos extracurriculares. Nesses trabalhos, aquela gera a necessidade deste.

O embasamento teórico dessas três pesquisas está fundado em pelo menos duas buscas de conhecimento: sobre a DV e sobre o histórico da inserção de discentes com deficiência no âmbito educacional. Isso lhes permite observar a prática profissional não isoladamente, como o fazem os docentes de espanhol entrevistados por Dias (2008), mas sob a dialética teoria-prática, o que, por sua vez, permite que Motta, Ramos e Magalhães elaborem e reelaborem ideias, conceitos, concepções e práticas. São reflexões muitas vezes complementares, que não necessariamente excluem as normas indicadas por Dias, dada a natureza e variedade de situações que podem ocorrer em sala de aula.

Dias (2008) chama a atenção para um fato que mina as possibilidades de limitação do erro por parte do professor de LE: este não costuma compartilhar suas experiências com seus colegas de profissão, principalmente devido à dificuldade de se estabelecer a colegialidade docente nas escolas (Fullan e Hargreaves, 2001). Cotejar os aportes trazidos pelos quatro pesquisadores de LE mencionados enriquece as discussões sobre formação docente para a diversidade humana e fornece suporte para a formulação de linhas de conduta a esse respeito.

Apesar das diferenças apontadas, as quatro pesquisas aqui citadas têm em comum uma característica marcante: abordam situações cotidianas em sala de aula, tais como leitura e escrita de textos, utilização e acesso a recursos e a materiais didáticos, aplicação de provas, utilização da linguagem não-verbal e estratégias mobilizadas por alunos com DV e por professores de LE durante as aulas.

3. Deficiência visual e tecnologias

As Tecnologias da Informação – mais especificamente, o computador e as tecnologias a ele associadas – têm auxiliado as pessoas cegas e com baixa visão a ter acesso aos textos escritos em tinta, tradicionalmente disponibilizados apenas em formato impresso, em tamanho convencional (fontes 10 ou 12 do computador). Os instrumentos mais tradicionais (Reily, 2006), ligados à produção

artesanal do Braille e da escrita ampliada, são também muito importantes, necessários e largamente utilizados, mas é inegável a contribuição das novas tecnologias para o acesso à informação pelas pessoas cegas e com baixa visão. O principal objetivo da discussão aqui proposta é fornecer subsídios para que professores de LE conheçam os instrumentos de que podem dispor para atingir seus objetivos junto aos alunos cegos e com baixa visão nas aulas de LE. Dessa forma, poderão optar, com menos desgaste para si, restando-lhes mais tempo para se preocuparem com a qualidade do material escolhido, ou com a eventual produção deste.

No que se refere ao acesso por alunos cegos e com baixa visão às informações escritas mediadas pelas Tecnologias da Informação, têm sido três os caminhos percorridos, cada um relacionado a algum tipo de meio em que se disponibiliza a informação: acesso ao texto escrito via caracteres ampliados, por meio do Sistema Braille ou por meio de voz sintetizada.

O primeiro grupo beneficia os alunos com baixa visão. Nele encontram-se dispositivos e programas que ampliam os textos e imagens mostrados na tela do computador. O sistema operacional Windows, comercializado pela empresa Microsoft, oferece alguns recursos dessa natureza, que podem ser utilizados nos laboratórios de informática das escolas para garantir a esses discentes o acesso à informação da maneira mais adequada, sem prejudicar seu resíduo visual.

No segundo grupo, que auxilia os alunos cegos, estão as impressoras Braille, equipamentos que “furam” o papel por meio de uma espécie de “molde”, e as linhas Braille, que produzem os pontos desse sistema artificialmente, de 13 a 80 caracteres por vez, dependendo do tipo de equipamento que se adquire.

Desde a época em que Louis Braille inventou o revolucionário sistema dos seis pontos até meados do século XX, só era possível produzir Braille de maneira artesanal, ou seja, ponto por ponto, com a participação de pessoas com e sem DV que conhecessem tal código. Hoje, a produção de material nesse sistema pode ser realizada tanto industrial quanto manualmente, de preferência (mas não obrigatoriamente) com a presença de pessoal especializado, no caso da produção industrial. Devido ao alto custo do maquinário necessário à produção de material de qualidade em larga escala – que inclui textos, desenhos, gráficos, mapas etc. – e devido à ausência de indústria nacional responsável pela fabricação desses equipamentos, a existência de tal maquinário ainda é rara no Brasil.

A produção de textos em Braille, por meio de impressoras, pode ser realizada por pessoas que não possuem o mínimo conhecimento sobre esse código, embora conhecê-lo possa trazer aportes positivos,

como no caso de Magalhães (2009), mencionado anteriormente. Atualmente, é possível imprimir textos em tinta e em Braille na mesma página, de forma que alunos cegos e alunos videntes ou com baixa visão possam ler o mesmo material.

As duas categorias acima citadas (recursos para ampliação de tela e equipamentos para a produção de textos em Braille) têm uma característica em comum: ambos disponibilizam aos alunos cegos e com baixa visão o texto em formato impresso, de maneira real ou virtual. Isso significa que, ao utilizar esses recursos para produzir ou disponibilizar materiais, os professores de LE automaticamente favorecem a equiparação de oportunidades de acesso à informação escrita aos alunos com e sem DV. Afinal, todos os discentes terão, em tese, as mesmas condições para desenvolver as competências indicadas pelos docentes, partindo do material fornecido por eles.

O terceiro grupo, que abarca programas de síntese de voz, por conter possibilidades menos onerosas financeiramente e algumas até gratuitas, é o que mais beneficia pessoas cegas no mundo inteiro. É, além disso, o que mais favorece a produção em linguagem oral pelos alunos cegos e com baixa visão, e o que mais afasta esses alunos do texto escrito. Nele estão os chamados leitores de tela, programas que transformam o texto escrito em voz sintetizada, ou seja, produzida em laboratório pelo ser humano. Por serem produzidas artificialmente, as vozes sintetizadas não são capazes de reproduzir fielmente a leitura de textos por voz humana. Afinal, a capacidade de ler textos com a naturalidade e entonação inerentes a esta última depende em grande parte das competências leitora e interpretativa de quem os lê, e da natureza e estrutura das passagens a serem lidas. A entonação utilizada na leitura de frases curtas é diferente da escolhida em frases longas. A leitura de poemas pede uma "*entonação personalizada*" por parte de quem os lê, de modo que sua leitura seja motivadora para quem a escuta. Isso torna a leitura de textos por voz sintetizada bastante cansativa, uma vez que as tecnologias de síntese de voz têm evoluído rapidamente, mas não o suficiente para se igualar à leitura por voz humana.

Outro ponto a ser ressaltado quanto a essas tecnologias é que não basta que elas leiam o conteúdo da tela: é preciso que o façam de maneira adequada, de forma que o sujeito com DV compreenda a informação que está sendo lida e interaja com ela. Assim, essas tecnologias possuem – ou devem possuir – recursos que lhes permitam verbalizar (ou indicar por meio de bipes) desde o tipo de letra utilizada em um texto até a mensagem sobre a presença de um vírus no computador, passando pela leitura (ou não) de textos em vários idiomas. Os recursos variam de programa para programa.

As tecnologias da informação têm papel fundamental na equiparação de oportunidades de acesso ao material didático de LE por alunos com e sem deficiência. Fontana e Nunes (2005), por exemplo, elaboraram um projeto para disponibilizar, pela *internet*, textos em português e espanhol, iniciativa que poderia ser adotada para outros idiomas, já que os três principais programas leitores de tela utilizados no Brasil verbalizam textos em português e em pelo menos uma língua estrangeira. O *Virtual Vision*, por exemplo, lê textos em português do Brasil e em inglês; o JAWS, em sete idiomas, incluindo francês (variantes francesa e canadense), espanhol (variantes espanhola e latino-americana), italiano e finlandês; o NVDA, por sua vez, verbaliza textos em cerca de vinte idiomas, incluindo grego, português (do Brasil e de Portugal), tcheco e esperanto.

Os leitores de tela permitem que o usuário ouça o conteúdo da tela no idioma em que eles foram escritos, quer sejam línguas orientais ou ocidentais. A oferta de idiomas vem sendo ampliada, o que nem sempre tem acontecido com a qualidade das vozes sintetizadas.

De acordo com Reily (2006:157), “com novas tecnologias, é possível escanear⁸ textos, transformando a escrita em oralidade, por meio de sintetizador de voz. Trata-se de uma revolução do ponto de vista da acessibilidade à informação”. A autora, porém, concorda com Oliveira (2009:176) quando afirma que os recursos tecnológicos “vieram para somar-se ao Braille, não para substituí-lo”.

Consideramos importante ressaltar que a quantidade de textos em mídias eletrônicas – principalmente os que se encontram em domínio público⁹, ou seja, aqueles que podem ser reproduzidos sem ferir os direitos autorais (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) –, vêm aumentando, sem ter textos equivalentes em outros formatos (Braille e letra ampliada). Cabe aos professores de LE conhecerem todas essas possibilidades e usufruírem de seus benefícios, auxiliando seus alunos com DV a desenvolverem as competências escrita e leitora. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007) lhes

⁸ Os *scanners* são equipamentos que “leem” o texto impresso, transformando-o em caracteres legíveis na tela do computador.

⁹ A esse respeito, veja-se a observação disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/PoliticaDoAcervo/PoliticaDoAcervo.jsp>>, acesso em: 20.nov.2011: “O acervo disponível para consulta neste endereço eletrônico (<http://www.dominiopublico.gov.br>) é composto, em sua grande maioria, por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais pendentes. A recente alteração trazida na legislação que trata de direitos autorais do Brasil (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998; que revogou a Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973), que alterou os prazos de vigência dos direitos autorais; bem como as diferentes legislações que regem os direitos autorais de outros países; trazem algumas dificuldades na verificação do prazo preciso para que uma determinada obra seja considerada em domínio público”.

garante suporte legal para reivindicar as condições materiais mais adequadas para esses discentes e para o desenvolvimento dessas competências. O objetivo geral desse programa consiste em

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007:1).

O primeiro passo para viabilizarmos a educação inclusiva, aqui entendida como educação para todos, talvez esteja mais relacionado à consciência individual de que vivemos novos tempos do que à realização de processos de formação docente sobre a diversidade humana. A época em que vivemos é marcada pela proposta da educação inclusiva, em que o acesso ao processo educacional já não pode ser considerado privilégio de alguns, mas direito de todos. Nesse novo cenário, os professores de LE saem de sua zona de conforto – se é que algum dia estiveram nela. Para eles, já não é mais satisfatório supor que a multiplicidade de ferramentas que estão ao seu alcance para cumprir sua função de aproximar seus alunos de um idioma estrangeiro seja eficaz com todos eles. É grande a probabilidade de que ela atenda a muitos discentes em inúmeras situações, o que não corresponde à totalidade nem dos discentes atendidos, nem dos contextos educacionais vivenciados. Tais docentes chegam a essa conclusão, por exemplo, ao ter contato com alunos com DV em sala de aula. A qualidade desse contato pode ser aprimorada pelo planejamento e viabilização de processos de desenvolvimento profissional docente que contemplem as características desses novos tempos.

Cientes das implicações e dos desafios trazidos por esses novos tempos, os professores-pesquisadores de LE podem discutir algumas variáveis envolvidas na formação docente voltada à diversidade humana, a saber: natureza dos conhecimentos envolvidos, duração, momento e ambiente mais adequados à sua realização e predisposição de cada docente de LE para trabalhar com todos os alunos, principalmente com os discentes com DV. Sabendo que a formação docente não se realiza sem que exista produção prévia de conhecimento, analisamos também as condições de produção de conhecimento sobre a DV e sobre os alunos com DV, referentes ao contato entre alunos com DV e professores de LE.

Todos os tópicos mencionados nos parágrafos anteriores podem integrar processos de desenvolvimento profissional para docentes de LE, de modo que os conhecimentos a eles associados possam originar competências específicas para o ensino-aprendizagem de LE para alunos com DV.

Como vimos nos capítulos anteriores, as demandas com as quais os professores de LE se deparam quando lecionam para alunos com DV abrangem conhecimentos sobre a DV e sobre os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos existentes para esse alunado, além de informações sobre suas histórias de vida. São, portanto, conhecimentos de natureza diversa das informações relacionadas ao ensino/aprendizagem de uma língua e de uma cultura características de determinado povo, com os quais os docentes de LE estão (ou deveriam estar) habituados a interagir. O processo de aquisição desses conhecimentos referentes à temática DV foi registrado poucas vezes entre os professores de LE, como se verificou anteriormente.

Vimos também que as pesquisas de Ramos (2000), Motta (2004), Dias (2008) e Magalhães (2009) mostram que a busca, a aquisição e a utilização desses conhecimentos pelos docentes influem direta e indiretamente em sua atuação profissional, ao contribuírem para que eles desenvolvam determinadas concepções e atitudes frente ao ato de lecionar LE para seus alunos com DV e às condições que delineiam o processo de ensino/aprendizagem voltado para tais discentes.

Verificamos, também, que tais conhecimentos relativos à DV e às pessoas com DV são habitualmente obtidos em fases posteriores à formação acadêmica desses professores, ou seja, em sala de aula, – no contato direto com esses alunos –. Pelos relatos dos pesquisadores, só o conseguiram em instituições especializadas no atendimento de pessoas com DV de todas as faixas etárias, ou ainda no ambiente acadêmico, no contato com trabalhos geralmente não relacionados ao ensino e aprendizagem de LE, mas adaptados às peculiaridades dessa área do conhecimento.

A pesquisa de Dias (2008) mostra que quando esses conhecimentos são adquiridos em sala de aula, eles podem tornar-se “propriedade” do docente que os adquiriu. Este se vê no direito de guardá-los para si, sem qualquer compromisso de compartilhá-los com seus colegas de trabalho.

Esses conhecimentos sobre a temática DV (acompanhados ou não por reflexões sobre o ensino/aprendizagem de LE para discentes com esse comprometimento sensorial) adquirem o *status* de “descoberta”, já que se constituem “novidades” tanto para a comunidade científica quanto provavelmente para a maior parte dos professores de LE.

A adoção de uma ou mais formas para busca e aquisição dos conhecimentos, apontadas anteriormente, não significa que essas informações integrem os conhecimentos compartilhados pelos professores de LE, ou seja, na verdade não pertencem ao conhecimento profissional de todos esses docentes. Para assegurar essa alteração de *status*, é necessário garantir a disponibilização desses estudos a todos os licenciandos e docentes de LE, o que só pode ocorrer com o

aprimoramento da comunicação entre trajetória acadêmica e profissão docente. Afinal, não seria possível (nem interessante para a comunidade científica) que todos os licenciandos e docentes de LE se dedicassem ao estudo do tema “docência de LE para alunos com DV”, nem que tais docentes abandonassem seus alunos sem DV e suas atribuições extraclasse, para se dedicarem exclusivamente ao estudo dessa temática e ao trabalho com seus alunos com DV. Desse modo, o intercâmbio de conhecimentos entre essas duas vertentes é fundamental.

As temáticas referentes à deficiência visual e ao aluno com deficiência visual, bem como as voltadas à formação de professores de línguas estrangeiras discutidas ao longo deste artigo permitem-nos delinear algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciandos ao longo de sua formação inicial:

- estar apto a contatar diferentes contextos sociais, culturais e éticos ao longo da graduação, de modo a vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas durante o cumprimento da carga horária em atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural;
- desenvolver estratégias que possibilitem um melhor conhecimento de cada um dos sujeitos que integram do grupo-classe, tais como dinâmicas de grupo;
- saber identificar o tipo de deficiência visual apresentada pelo aluno: baixa visão ou cegueira, de modo a utilizar estratégias e recursos mais adequados para cada caso;
- fazer escolhas adequadas quanto ao tipo de metodologia a ser utilizada em sala de aula quando a turma constituir-se de alunos portadores de DV e de alunos sem essa deficiência
- buscar conhecimentos teóricos sobre deficiência visual e sobre ensino de língua estrangeira para esse público, de modo a respaldar sua prática em sala de aula.

Por tratar de e com seres humanos, a formação docente destinada à viabilização do ensino, simultaneamente individualizado e para todos, apresenta certo caráter imprevisível. No caso da formação docente sobre a DV voltada aos professores de LE, esse caráter inesperado se manifesta na impossibilidade de se prever que docentes de LE precisarão dispor dessa formação, nem em que momento profissional isso possa ocorrer. É provável que alguns docentes de LE nunca precisem fazer uso desses conhecimentos, o que também não pode ser previsto.

A impossibilidade de se prever se haverá (ou não) necessidade dessa formação nos coloca diante de uma contradição. Durante o período acadêmico, os licenciandos de LE não costumam ter acesso a conhecimentos que lhes permitiriam desenvolver competências necessárias ao trabalho com os alunos com DV. Porém, a legislação e a

sociedade civil exigem que, ao se tornarem docentes, esses ex-licenciandos lecionem para tais alunos, o que requer o desenvolvimento de tais competências. Mas qual será a fase em que os docentes dispõem de condições mais propícias – orientação, tempo e fontes variadas de pesquisa – para o desenvolvimento dessas competências: durante ou após o curso de licenciatura? Os trabalhos de Ramos (2000), Motta (2004), Magalhães (2009) e Dias (2008) parecem indicar que desenvolver tais competências na fase do exercício profissional traz angústia aos docentes, restringe o acesso ao conhecimento acumulado apenas para os docentes de LE que estudam o tema docência de LE para alunos com DV, e retarda o processo de construção e compartilhamento dos mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25.mar.2010.

_____. Decreto Nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fiscolex.com.br/doc_18609862_DECRETO_N_7_415_30_D_EZEMBRO_2010.aspx>. Acesso em: 18.jan.2011.

_____. Parecer CNE/CP nº. 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. CNE, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 21.out.2010.

_____. Parecer N.º CNE/CP 21/2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 21.out.2010.

BRUNER, J. Cultura, Mente e Educação. In: _____. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CAIADO, K.R.M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. Tese (Doutorado em Educação) Campinas, SP: Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2003.

- COSTA-RENDERS, E. C. *Educação e espiritualidade: Pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência*. São Paulo: Paulus, 2009.
- DIAS, R.M.M. A construção das normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais. Dissertação (Mestrado em Linguística) Rio de Janeiro: Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2008.
- CORREIA, J.A. “Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”. In: CANÁRIO, R. (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Pt: Porto Editora, 2003.
- EMÍLIO, S.A. O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. Tese (Doutorado em Psicologia) – São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.
- FONTANA, M.V.L.; NUNES, E.L.V. Audioteca virtual de letras: tecnologia para inclusão. *Novas Tecnologias na Educação*. CINTED-UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.1-9, nov. 2005.
- GIL, F.C.M. A criança com deficiência visual na escola regular. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- GIOVANNI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (orgs.) *Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GÓMEZ, A.P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.
- LIMA, E. C.; NASSIF, M. C. M.; FELIPPE, M. C. G. C. *Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.
- MAGALHÃES, G.M. A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Brasília: Universidade de Brasília, 2009.
- MARQUEZAN, R. *O deficiente no discurso da legislação*. Campinas: Papyrus, 2009.
- MOTTA, L.M.V. de M. Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.A. Supervisão na Formação de Professores In: _____. *Da sala à escola*. Porto, Pt: Porto Editora, 2002.
- OLIVEIRA, R.F.C. Desbrailização: Realidade e perspectivas. In: AMIRALIAN, M.L. (org.) *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.

RAMOS, M.D. A menina cega que "enxergou" os altos e baixos do mundo nas aulas de inglês: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2006.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal feitas) sobre educação inclusiva. In: _____. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.