



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS - ESPANHOL

**Da escola regular à universidade: Uma reflexão acerca das
construções identitárias em narrativas de alunos com deficiência
visual**

DÉBORA SOARES DE SOUZA

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

João Pessoa - PB

2018

DÉBORA SOARES DE SOUZA

Da escola regular à universidade: uma reflexão acerca das construções identitárias em narrativas de alunos com deficiência visual

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Espanhol.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

João Pessoa - PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729e Souza, Débora Soares de.

Da escola regular à universidade: Uma reflexão acerca das construções identitárias em narrativas de alunos com deficiência visual / Débora Soares de Souza. - João Pessoa, 2018.

72 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Inclusão. Deficiência visual. Narrativas. I.
Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/CCHLA

DÉBORA SOARES DE SOUZA

Da escola regular à universidade: uma reflexão acerca das construções identitárias em narrativas de alunos com deficiência visual

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras no Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal da Paraíba.

Data de aprovação:

____/____/____

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a Betânia Passos Medrado

Orientadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a María Hortensia Blanco García Murga

Examinadora
Universidade Federal da Paraíba

Prof^a. Dr^a. Ana Berenice Peres Martorelli

Examinadora
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Jeová por sempre estar presente na minha vida, nos momentos mais importantes e por ter me dado forças e sabedoria para sempre lutar por meus objetivos.

À minha família por todo o apoio prestado, o incentivo e recursos financeiros disponibilizados. Em especial aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e se esforçaram ao máximo para que eu tivesse a oportunidade que eles não tiveram.

Aos meus alunos cegos do Projeto de extensão que foram fonte de inspiração para esta análise e que me ensinaram tantas coisas importantes que vou levar para a profissão e mais do que isso, para a vida. Foi um privilégio tê-los como alunos! Aprendi muito com vocês.

À minha orientadora Betânia Medrado, pela disposição, paciência, interesse e compromisso. Foi um privilégio ter uma pessoa tão humana como minha orientadora! Aprendi muito com as orientações, e graças as suas palavras sempre me senti motivada a dar o melhor de mim. Muito obrigada.

À professora María Hortensia que me orientou no Projeto de Extensão, com sua experiência e conhecimento, sempre muito prestativa, compreensiva e dedicada. Nunca conheci uma professora tão preocupada e interessada com a formação de qualidade de seus alunos. Aprendi muito graças a sua ajuda. Juntas enfrentamos muitos desafios no projeto e conseguimos ultrapassá-los. Vou sentir saudade de suas orientações, das conversas e das risadas.

Às outras professoras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas como Ana Berenice, Andreia Pontes e Maria Luiza que também foram professoras marcantes na minha formação e que me incentivaram, orientaram e apontaram caminhos a melhorar. Todas vocês são inspiração para mim.

À Rosycléa Dantas, que também me ajudou muito, compartilhando um pouco de sua experiência de ensino com alunos com deficiência visual, sempre com palavras incentivadoras. Muito obrigada!

Aos meus amigos e colegas de curso Bruna Viana e Weverton Rogério que estiveram comigo desde o início do curso, sempre trocando ideias, sugestões e críticas construtivas, e me dando ânimo nos momentos difíceis. Foi muito bom estudar esses anos na graduação com vocês. Obrigada! Vou sentir muita saudade desses momentos, mas vou recordá-los com muito carinho. Desejo que tenham muito sucesso na caminhada de vocês.

RESUMO

Os avanços advindos da luta por um sistema educacional mais inclusivo fizeram com que alunos com deficiência visual saíssem das escolas de educação especial e passassem a frequentar escolas regulares e outros espaços de educação, tais como as Instituições de Ensino Superior. No entanto, a mudança não tem garantido, a esses alunos, uma inclusão efetiva (FERREIRA, 2006), pois ainda existem muitos obstáculos que dificultam sua formação. As narrativas dos alunos evidenciam um sistema educacional dividido entre dois paradigmas diferentes: a integração e a inclusão. Esse conflito - que se materializa em ações que excluem ou incluem - tem influenciado os processos de construção identitária de alunos cegos. Segundo Hall (2011), a identidade é construída socialmente e não é algo permanente. Dessa forma, o indivíduo assume identidades diferentes nas diversas fases de sua vida, através de suas experiências de vida e interações com outras pessoas. Assim, esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar aspectos da construção identitária de um grupo de alunos cegos, por meio de narrativas sobre suas trajetórias em diferentes contextos educacionais, entre eles o curso de extensão de língua espanhola oferecido pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba, no qual esta pesquisadora atuou como professora estagiária durante os anos de 2017 e 2018. A análise das narrativas indica que é possível realizar uma série de ações pedagógicas, com vistas a uma educação mais inclusiva e, portanto, mais justa, assim como ações que precisam ser, ainda, repensadas, melhoradas e, até mesmo, evitadas.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência visual. Narrativas.

RESUMEN

Los avances resultantes de la lucha por un sistema educativo más inclusivo hicieron que los alumnos con discapacidad visual salieran de las escuelas de educación especial e ingresaran en las escuelas regulares y otros espacios educativos, tales como las Instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, el cambio no les garantiza a esos alumnos una efectiva inclusión (FERREIRA, 2006), ya que aún hay muchos obstáculos que dificultan su formación. Las narrativas de los alumnos ponen en evidencia un sistema educativo dividido entre dos paradigmas diferentes: el de la integración y el de la inclusión. Ese conflicto - que se materializa en acciones que excluyen o incluyen - ha influido en los procesos de construcción identitaria de los alumnos ciegos. Según Hall (2011), la identidad es socialmente construida y no es permanente. De esta forma, el individuo asume identidades diferentes en las diversas fases de su vida, a través de sus experiencias de vida e interacciones con otras personas. Así pues, esta investigación de naturaleza cualitativa tuvo como objetivo analizar aspectos de la construcción identitaria de un grupo de alumnos ciegos, a través de narrativas sobre sus trayectorias en diferentes contextos educativos, entre ellos el curso de extensión de lengua española ofrecido por el Departamento de Letras de la Universidad Federal de Paraíba, en el que esta investigadora ha actuado como profesora en prácticas durante los años 2017 y 2018. El análisis de las narrativas indica que es posible llevar a cabo una serie de acciones pedagógicas, teniendo como objetivo una educación más inclusiva y, por lo tanto, más justa, así como también otras acciones sobre las que todavía tenemos que reflexionar o habrá que perfeccionar e incluso evitar.

Palabras clave: Inclusión. Discapacidad visual. Narrativas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases identitárias de Aline de acordo com suas narrativas.....39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: ENTRE O QUE SE TEM E O QUE SE QUER ALCANÇAR	11
1.1 A caminho da inclusão	11
1.2 Compreendendo a questão da identidade.....	17
CAPÍTULO 2 – CONHECENDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
2.1 Natureza da pesquisa	20
2.2 Contexto da pesquisa e perfil da pesquisadora.....	21
2.3 Perfil dos alunos participantes.....	22
2.4 Geração de dados.....	23
2.5 A narrativa como instrumento e objeto de pesquisa.....	24
2.6 Procedimentos e categorias de análise.....	26
CAPÍTULO 3 - IDENTIDADES E NARRATIVAS: PROCESSOS DE (RE)CONSTRUÇÃO	27
3.1 Aspectos afetivos na construção identitária	27
3.2 Aspectos interativos na construção identitária	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A	60
APÊNDICE B	61

INTRODUÇÃO

Nunca antes se discutiu tanto sobre inclusão como na atualidade. Hoje, pessoas com diferentes tipos de deficiência têm frequentado os mais diversos espaços - públicos ou privados -, incluindo diferentes contextos educacionais, visto que a lei lhes tem garantido esse direito (BRASIL, 2015). Aqui nos ocupamos, mais especificamente, do caso da deficiência visual, tendo em vista a experiência desta pesquisadora enquanto professora estagiária de Língua Espanhola desde 2017 no projeto de extensão em línguas ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período equivalente a um ano e meio.

Entendemos que, para que os alunos com deficiência sejam efetivamente incluídos, e não apenas integrados¹ ao âmbito educacional, todos os envolvidos devem trabalhar em cooperação na busca de espaços mais inclusivos. Como afirma Ferreira (2006, p.111), “A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns”. Tomando essa assertiva como pressuposto para esta pesquisa, podemos afirmar que nenhum ambiente educacional, seja de nível básico ou superior, se tornará inclusivo se apenas trabalhar na perspectiva da integração.

Ansiamos e lutamos por um sistema educacional inclusivo, pois diferentemente da integração, a inclusão permite que o aluno com deficiência visual tenha, não apenas acesso à sala de aula, mas aos meios necessários que garantem sua aprendizagem, participação, igualdade de oportunidades e permanência nas instituições de ensino.

Portanto, defensores da educação inclusiva reivindicam e trabalham para garantir um sistema educacional mais justo, em que todos os alunos possam aprender juntos e sem nenhum tipo de discriminação (MEDRADO, 2014). Nesse sentido, alunos com deficiência visual têm tido suas identidades marcadas, construídas e modificadas por experiências que, ora apontam para a existência de escolas ainda muito integrativas, ora apontam para espaços que vêm sendo modificados pelo esforço de profissionais comprometidos com a educação e com

¹ Discutiremos sobre esses dois processos no Capítulo 1 deste trabalho.

a inclusão de alunos que, até pouco tempo, viviam à margem do sistema educacional (SKLIAR, 2006; FERREIRA, 2006; DANTAS; MEDRADO, 2014; MANTOAN, 2015, dentre outros)

Discutir questões de identidade é considerar histórias de vida marcadas por experiências - positivas e/ou negativas - e por mudanças. São essas mudanças e vivências que conferem às nossas identidades o caráter de inconstância, de algo que está sempre em movimento e, portanto, inacabado (HALL, 2011; MEDRADO; VELLOSO-LEITÃO, 2018). Dessa forma, este trabalho se faz pertinente, pois além de discutir o conceito de identidade a partir de dados inéditos, também aponta, por meio de narrativas de alunos com deficiência visual, para práticas que têm marcado negativamente suas identidades, e que podem ser repensadas e melhoradas visando um sistema educacional mais inclusivo.

Assim, buscamos analisar nesta pesquisa como 4 (quatro) alunos cegos constroem suas identidades a partir dos lugares onde estudaram ou estudam, quais sejam: as escolas regulares; o Instituto dos Cegos da Paraíba; a instituição de ensino superior; e o curso de extensão em língua espanhola.

Diante do exposto, objetivamos responder as seguintes questões de pesquisa: *De que forma quatro pessoas com deficiência visual indicam, por meio de narrativas, aspectos de sua construção identitária enquanto alunos em diferentes contextos escolares/acadêmicos?; Quais as implicações das aulas de espanhol em uma turma de extensão na construção identitária desses alunos?*

Para responder a essas questões, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho: analisar aspectos de construção identitária em narrativas de alunos com deficiência visual. Esse objetivo, por sua vez, se desdobra em outros dois objetivos específicos. São eles:

1. Identificar, em narrativas orais de quatro pessoas com deficiência visual, aspectos que evidenciem sua construção identitária como alunos em diferentes contextos escolares/acadêmicos.
2. Discutir, mais especificamente, as implicações das aulas de espanhol em uma turma de extensão na construção identitária desses alunos.

Para tanto, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro reflete sobre os processos de integração e inclusão escolar e suas implicações para o sistema educacional e a formação de pessoas com deficiência visual a partir de diferentes autores: FOGLI et. al., 2008; RODRIGUES, 2006; SANTOS, 2014; CORTESÃO, 2006; SKLIAR, 2006; MANTOAN, 2006, 2015; DANTAS, 2014; CORRÊA; STAUFFER, 2008; CARVALHO, 2004; FERREIRA, 2006. Além disso, traz também o conceito de identidade à luz das discussões de HALL, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; MEDRADO; VELOSO-LEITÃO, 2018, e que será retomado na análise. O segundo capítulo, por sua vez, apresenta os percursos metodológicos para a realização da pesquisa. E, finalmente, no terceiro capítulo, analisamos e discutimos os aspectos identitários presentes nas narrativas dos alunos colaboradores desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - Integração e Inclusão: entre o que se tem e o que se quer alcançar

Este capítulo objetiva discutir o referencial teórico utilizado para a realização da presente pesquisa, estando organizado da seguinte maneira: a primeira parte abordará as perspectivas de inclusão e de integração, apontando para o objetivo de cada uma, e em que elas diferem e como se materializam no contexto escolar; e o segundo momento explicitará o conceito de identidade que será retomado para discutir os dados no capítulo de análise.

1.1 A caminho da inclusão

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre o direito à educação de pessoas com deficiência, desde que foram publicadas leis² que visam garantir o acesso desse público às escolas regulares. Como resultado, muitos desses alunos ingressaram pela primeira vez nas escolas, visto que antes contavam com a única opção de estudar em Instituições de Educação Especial. Contudo, acreditamos que é necessário pensar se essa medida, entre tantas outras, como a criação de salas de recursos especiais nas escolas regulares, tem garantido um sistema educacional realmente inclusivo, que garanta as mesmas oportunidades de acesso e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, assim como os demais alunos.

Para que possamos compreender em qual paradigma nos encontramos no presente momento e nos contextos que abordaremos em nossa análise, seja o da integração, inclusão, ou na integração a caminho da inclusão, precisamos compreender a diferença entre os processos que são muito diferentes um do outro. Segundo Fogli *et al.* (2008, p. 111),

² A Constituição Federal (1988); a Declaração de Salamanca (1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); Lei Brasileira de Inclusão (2015). Para outras referências sobre legislação inclusiva, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12814&Itemid=872

Na perspectiva da integração, o papel do aluno é se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelo sistema, sendo considerado objeto do currículo. O aluno tem que se adaptar ao seu ambiente, como se ele “fosse culpado” de suas dificuldades, e apenas a ele coubesse a responsabilidade de se adaptar à escola [grifo do autor].

Dessa forma, na perspectiva da integração, a escola - ou qualquer outro espaço de educação -, não se responsabiliza pela inclusão e aprendizagem de qualidade de alunos com deficiência visual, pois esses alunos é que terão, segundo essa perspectiva, que adaptar-se ao espaço de educação, à sala de aula e aos materiais didáticos. Não é exigido do professor que adeque materiais didáticos para seus alunos, por isso, ele continuará ministrando suas aulas naturalmente como antes, e caso o aluno com deficiência visual não acompanhe os conteúdos e não tenha êxito no processo de aprendizagem, a culpa recairá sobre este último.

Para que a escola continuasse a funcionar dessa forma, as Instituições de Educação Especial foram de grande conveniência, porque enquanto elas ofereciam recursos, aulas, e ofertavam a educação básica especializada, a escola regular despreocupava-se de qualquer compromisso com a inclusão social. Isto é, as instituições especiais assumiram completamente a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência. Segundo Rodrigues, “a integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular [...]” (RODRIGUES, 2006, p. 303). Desse modo, os alunos com deficiência visual eram educados apenas com outros alunos, que possuíam a mesma deficiência, sendo estereotipados por muito tempo pela sociedade como os “diferentes”, aqueles que não se adequavam ao perfil da escola regular.

Não podemos negar que essas instituições foram de grande importância para as pessoas com deficiência visual, afinal, num contexto em que a escola não promovia um ensino de qualidade e inclusivo para esse público, as instituições especiais lhes ofereciam educação e maior autonomia. No entanto, o processo de ensino e aprendizagem desses alunos ainda continuava totalmente segregado e separado da escola regular e, como consequência, esses alunos perdiam a oportunidade de fazer parte de um ambiente que os ajudaria a enfrentar os

desafios da vida cotidiana com suas situações diversas e adversas (FOGLI, et. al., 2008).

Nos últimos anos, com a realização de conferências e a criação de leis e promulgação de outros documentos³ que tratavam do processo educacional de forma geral e do direito de pessoas com deficiência, esses Institutos de Educação Especial tiveram que reduzir sua oferta de turmas e passaram a ser compreendidos como espaços de ensino complementar ao da escola regular, que, por sua vez, começava a se transformar com a chegada dos alunos advindos dessas instituições (SANTOS, 2014, p. 33).

Apesar do trabalho dos Institutos em parceria com as escolas, estando apenas integrado à escola regular o aluno com deficiência visual encontrava - e ainda encontra - muitas dificuldades em seu processo educacional e, muitas vezes, é prejudicado, pois as escolas e os professores ainda se dizem não preparados (DANTAS, 2014). Segundo Cortesão (2006, p.108), a expansão quantitativa de alunos com deficiência visual inseridos nas escolas regulares não se fez acompanhar por um crescimento no desempenho acadêmico dos professores. Isso significa que os alunos com deficiência visual continuam sendo negligenciados a partir do sistema de integração, que provê apenas a garantia de acesso do aluno à escola regular e às Instituições de Ensino Superior, mas que, no entanto, não provê medidas que garantam uma educação de qualidade e sua permanência no ambiente escolar.

Com isso, entendemos que a integração não trouxe melhorias ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual de forma que houvesse diminuição da exclusão, pois estas pessoas continuam sendo educadas de forma segregada de seus colegas tidos como “normais”, a partir de metodologias que não os aproximam e sem materiais adaptados que lhes permitam ter acesso aos conhecimentos socialmente construídos e importantes para a sua formação enquanto cidadãos.

A integração foi uma resposta às reivindicações por instituições de ensino mais inclusivas, que não mudou muito a estrutura e o funcionamento para o seu

³ Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999). Cf. também nota de rodapé 2 para outras referências.

fim, servindo como uma espécie de maquiagem que, durante algum tempo acalmou os ânimos dos que lutavam pela inclusão, e que nos últimos anos vem sendo analisada e vista como um processo que precisa ser melhorado. Nesse sentido, Skliar (2006, p. 27) afirma que

[...] a ideia de integração/inclusão acaba por ser traduzida em uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos de alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso.

Desse modo, a integração apenas inseriu nas escolas os alunos com deficiência, entre eles aqueles com deficiência visual, mas não efetivou nenhuma medida para que esses alunos fossem realmente incluídos pedagogicamente. Assim, ficou notório que, para que os alunos com deficiência visual tivessem acesso a uma educação e formação de qualidade, seria necessário que as escolas e outras instituições educacionais trabalhassem de forma inclusiva. A inclusão não diz respeito apenas a alunos com deficiência visual ou outras deficiências, ela foi pensada de forma que todos os alunos, sem exceção, pudessem ter direito à educação regular de qualidade, sem discriminação e exclusão.

A inclusão avança no sentido de que não está direcionada a um grupo específico de pessoas, pois seu compromisso é com a educação de todos e “diz respeito a todos os que, por diversas razões, têm sido excluídos, abandonando precocemente a educação escolar” (CARVALHO, 2004, p. 142). Isso acontece, pois, em meio a uma sociedade excludente que tende a criar grupos homogêneos, “a perspectiva inclusiva aparta-se da ânsia de homogeneização dos seres humanos, visto que esta homogeneização tem gerado a exclusão” (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 123). Assim, os alunos são vistos como sendo todos diferentes e possuidores dos mesmos direitos.

Ao contrário da integração, a perspectiva da inclusão não cria estereótipos de aluno normal/aluno deficiente, aluno normal/aluno especial e não segrega nenhum aluno. A educação inclusiva não dá apenas aos alunos com deficiência

visual a oportunidade de ingressar nas instituições de ensino, como também atua para dar-lhes as mesmas oportunidades que os demais, visando garantir seu processo de aprendizagem. Um de seus objetivos é que o processo de aprendizagem desses alunos ocorra no mesmo ambiente que os demais, sem que haja segregação, nem estereotipação (MANTOAN, 2006), de modo que todos possam aprender juntos e uns com os outros. Nessa linha, Dantas (2014, p. 169), argumenta que a inclusão de alunos com deficiência visual na escola regular é benéfica pois

[...] na escola regular algumas habilidades sociais dos alunos serão mais desenvolvidas, dada a interação com os diversos outros (alunos videntes, alunos com outras necessidades específicas, professores da sala de aula regular, professores da sala de recursos e demais membros da comunidade escolar).

Ou seja, estar e fazer parte de uma escola inclusiva que permita a real participação de alunos com deficiência visual faz com que esses alunos estejam mais preparados para a vida fora da escola que, por sua vez, é marcada pela diversidade.

Outro objetivo da inclusão é a remoção das barreiras que impedem os alunos de avançar no processo de aprendizagem. Para Carvalho, a remoção dessas barreiras é o eixo principal da educação inclusiva (2004), pois garante a aprendizagem e permanência dos alunos, seja nas escolas regulares ou em instituições de ensino superior. Nesse contexto, todos os que fazem parte do contexto educacional trabalham em conjunto para remover tais obstáculos.

A inclusão promove uma educação em que o aluno com deficiência visual tem direito e oportunidade de participação assim como qualquer outro (RODRIGUES, 2006). Além do mais, a inclusão rompe com a ideia de que o aluno é culpado por alguma possível dificuldade. Nesse caso, a escola não se encontra omissa, pois ela tem sua grande parcela de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar de seus alunos. Mediante a inclusão, o aluno não terá a responsabilidade de adaptar-se à escola, pois ela é que terá que adaptar-se às

necessidades de todos os seus alunos, promovendo metodologias adequadas, materiais didáticos adaptados etc. Segundo Mantoan (2015, p. 62)

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Como explicitado por Mantoan (2015), algumas das principais dificuldades dos alunos com deficiência visual diz respeito ao que acontece na sala de aula, à forma como o ensino é ministrado, aos materiais que são usados e ao modelo de avaliação que, muitas vezes, não considera as necessidades desses alunos. São falhas da própria escola que provê um processo de ensino aprendizagem que se adequa apenas a um perfil específico de alunos.

Uma vez que a maioria dessas ações estão diretamente relacionadas com os professores, entendemos que estes profissionais desempenham um importante papel na construção de escolas mais inclusivas. Conforme indica Ferreira (2006, p.230), “o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas”. Professores que trabalham de forma inclusiva proporcionam a seus alunos ambientes agradáveis em que possam aprender de forma cooperativa e com materiais didáticos apropriados.

A inclusão também promove igualdade de oportunidades. Como explicitado por Carvalho (2004), espera-se que as instituições ofereçam a todos, igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos, tendo em vista que oportunidades idênticas não garantem a inclusão.

Além das diferenças anteriormente citadas que nos ajudam a perceber que ainda nos encontramos no processo de integração a caminho da inclusão, os

processos de integração e inclusão diferem ainda em outro sentido. Segundo Mantoan (2006), enquanto que o objetivo da integração é inserir na escola um aluno ou grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, o objetivo da inclusão, é o de não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. Com isso, entendemos que a inclusão pretende avançar de tal forma que os alunos com deficiência visual, por exemplo, não possuam mais nenhum histórico de segregação educacional.

Todas essas questões provocam conflitos entre todos os envolvidos no processo educacional, e têm encorajado transformações nas identidades de alunos com deficiência visual que são os mais afetados pelos desdobramentos dos processos de integração e inclusão. Por isso, a próxima subseção abordará como a identidade é concebida, conceito que também será retomado no capítulo de análise.

1.2 Compreendendo a questão da identidade

Para refletir sobre o conceito de identidade de acordo com a realidade na qual nos encontramos hoje, é necessário voltar um pouco no tempo e analisar como sociedades, em outras épocas, a compreendiam, afinal, a identidade nem sempre foi concebida como na atualidade, e seu entendimento foi sofrendo mudanças com o passar do tempo.

Hall (2011) distingue três concepções diferentes de identidade. São elas: a identidade referente ao sujeito do Iluminismo; ao sujeito sociológico; e ao sujeito pós-moderno. Segundo ele, o sujeito do Iluminismo era tido como um indivíduo unificado que possuía um núcleo identitário que, ao longo da vida, continuava o mesmo, sem nenhuma alteração. Nascia e morria com a mesma identidade. O sujeito sociológico, por sua vez, continuava sendo considerado como alguém que nascia com um núcleo identitário, no entanto, este poderia sofrer modificações com o passar do tempo, através das suas interações com outras pessoas. Nesse contexto, as mudanças sociais também eram responsáveis pelas mudanças nas identidades. Por fim, o sujeito pós-moderno é concebido como aquele que possui

não uma, mas várias identidades. Ele não nasce com um núcleo identitário único, pois suas identidades são formadas e transformadas, e são muitos os fatores que contribuem para essas mudanças. A respeito desta última concepção de identidade, Hall (2011, p.13) afirma que ela

É definida historicamente, não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Dessa forma, Hall quis enfatizar que, no tempo em que vivemos, isto é, na pós-modernidade, não há espaço para as duas concepções anteriores sobre identidade, pois vivemos em um tempo de muitas mudanças sociais, econômicas, políticas etc, e estas, por sua vez, também provocam transformações no sujeito e em suas identidades. Acerca da influência dessas mudanças - que vêm acontecendo cada vez mais na atualidade - e sua relação com a identidade, Laclau (1990, apud HALL, 2011, p. 17) declara que

[...] as sociedades da modernidade tardia, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos.

As identidades se modificam através do contexto, do tempo e, inclusive, no contato com outras pessoas que possuem outras identidades. Assim, nossas identidades hoje podem não ser as mesmas daqui a alguns anos ou meses. As mudanças culturais exercem, igualmente, papel importante na multiplicação e fragmentação das identidades. Para Hall (2011), na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (2011, p. 13), como veremos em nossos dados.

Assim como Hall, outros autores também descreveram a natureza da identidade. Butler (1990, apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.26), por exemplo, afirma que a identidade deve ser entendida a partir da ideia de *tornar-se*, o que indica movimento e transformação, e não de como a pessoa *é*, ou seja, “a identidade da pessoa é essa, tal pessoa é assim”. A ênfase na descrição tem feito com que muitas pessoas confundam identidade com personalidade, o que não é apropriado, visto que a identidade é sempre uma construção social.

Mastrella-de-Andrade (2011) também adota uma perspectiva semelhante. Para ela, a identidade deve ser entendida em uma perspectiva de relação, que vai de encontro à noção de identidade como características físicas ou naturalmente dadas. Ou seja, para ela a identidade não deve ser considerada como algo que nasce com o indivíduo, algo físico que não pode sofrer alteração como era considerado o sujeito do Iluminismo, e sim como algo que ao relacionar-se com o outro, sua cultura e forma de viver, pode ser construído e transformado. Uma pessoa nunca será a mesma em contato com novas experiências e suas identidades também não o serão.

Além disso, nossas identidades justificam nossas ações. Realizamos diversas escolhas durante nossa vida que se baseiam no nosso senso de pertencimento a algum lugar, grupo, cultura, estilo de vida etc, e isso influencia a forma como o outro nos vê (MEDRADO; VELOSO-LEITÃO, 2018). Nossas identidades também justificam o que falamos e narramos, por isso, no capítulo seguinte, além de explicitar os processos metodológicos desta pesquisa, discutiremos o que são narrativas, nosso instrumento de análise.

CAPÍTULO 2 - Conhecendo o percurso metodológico da pesquisa

Este capítulo tem como finalidade apresentar o percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho. Dessa forma, apresenta a natureza e o contexto da pesquisa, o perfil da pesquisadora e dos alunos participantes, o processo de geração de dados, uma breve discussão sobre narrativas e, por fim, os procedimentos e as categorias de análise com as quais trabalhamos.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e explicativa, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.34), a pesquisa qualitativa “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, como no caso desta investigação, que trata do contexto educacional. Assim, o pesquisador não tem interesse em obter dados numéricos ou quantitativos (MOREIRA; CALEFFE 2008).

Dezin e Lincoln (2006, apud PEREIRA e QUEIRÓS, 2012), por sua vez, confirmam essa ideia ao argumentarem que

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência.

No que se refere à pesquisa explicativa, Moreira e Caleffe (2008) afirmam que sua preocupação central é identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fatos. Dessa forma, esta pesquisa se propõe a analisar e compreender de que forma 4 (quatro) alunos com deficiência visual constroem suas identidades à luz das diferentes experiências que tiveram em espaços educacionais distintos, e estando, atualmente, inseridos no ensino

superior e participando do curso de extensão ofertado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB.

Uma vez que este trabalho surgiu a partir da experiência desta professora de espanhol, - atuante no projeto de extensão anteriormente citado -, esta pode ser caracterizada como sendo uma professora pesquisadora, que investiga sua prática, o contexto no qual está inserida, os indivíduos envolvidos, entre outros aspectos. Ainda segundo Bartoni-Ricardo (2008, p.41), o professor pesquisador está mais interessado no “processo do que no produto” e não se vê somente como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática.

2.2 Contexto da pesquisa e perfil da pesquisadora

O projeto de extensão do qual esta pesquisadora participa é ofertado pelo DLEM há mais de 40 anos. O projeto tem como objetivo oportunizar a professores em formação inicial o exercício da docência quando ainda estão cursando a licenciatura, a se observarem e refletirem sobre sua prática em sala de aula, estabelecendo o diálogo entre teoria e prática. Também visa oferecer à comunidade acadêmica, assim como também à comunidade externa, a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, entre elas, espanhol, inglês e francês, o que possibilita a interação e a comunicação entre a Universidade e a comunidade.

Os cursos são ministrados por professores estagiários - bolsistas e voluntários -, que são orientados semanalmente por professores do Departamento de Letras, quanto à preparação e ministração das aulas. Os professores estagiários ministram suas aulas duas vezes por semana e participam de oficinas de formação sobre diferentes temas a cada quinze dias. Os professores buscam trabalhar em suas aulas com as quatro habilidades - ouvir, falar, ler e escrever - e realizam quatro provas em cada turma, duas orais e duas escritas.

Como dissemos anteriormente, a pesquisa se originou a partir da experiência desta pesquisadora, aluna de Letras Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, ingressante no ano de 2014, que começou a atuar no projeto de extensão como professora voluntária no segundo semestre de 2017, no dia 1 de agosto, tornando-se bolsista no primeiro semestre de 2018, perfazendo, assim um período de um ano e meio de experiência no curso de extensão. A professora não havia tido nenhuma prática de ensino antes da participação no projeto. Trabalhou com o apoio do livro *Aula Internacional 1*, realizando algumas adaptações e ministrava aulas para duas turmas, sendo uma de básico I e outra de básico II que foram avançando durante seu período de atuação.

Os alunos participantes desta pesquisa faziam parte de sua primeira turma de Básico 1, que começou em 2017, composta por 27 alunos, sendo 4 deles alunos com deficiência visual. A professora contava com o apoio do Núcleo de Educação Especial (Nedesp) da UFPB, para a adaptação de materiais para o sistema braille. As aulas eram ministradas duas vezes por semana, nas terças-feiras e quintas-feiras das 17:00 às 18:40 horas.

2.3 Perfil dos alunos participantes

Os alunos que colaboraram com esta pesquisa totalizam o número de 4 (quatro) alunos cegos, todos alfabetizados no sistema braille. A seguir, fazemos uma breve descrição do perfil de cada um deles.

A participante Aline tem 19 anos, atualmente se encontra no terceiro período do curso de Letras-Português na Universidade Federal da Paraíba, tendo ingressado no ano de 2017. Aline começou a perder a visão durante a adolescência e foi informada sobre o curso de extensão através de uma professora e de colegas da universidade, mas já havia estudado inglês antes no período de um a dois anos no Instituto dos Cegos da Paraíba.

A participante Keyla tem 25 anos, cursa Hotelaria e ingressou na universidade no ano de 2016. Assim como Aline, Keyla começou a perder a visão durante a adolescência. Ela já havia feito um curso básico de Espanhol também

na UFPB, porém em uma turma só de pessoas com deficiência visual e ficou sabendo do curso de extensão através de colegas desse mesmo curso.

Gabriel tem 20 anos, cursa Ciências da Computação e está prestes a começar o sexto período em uma faculdade privada, tendo ingressado na instituição no ano de 2016. Foi informado sobre o projeto de extensão através de colegas, mas já havia estudado inglês anteriormente no Instituto do Cegos da Paraíba durante um curto período de tempo. É cego congênito.

O aluno Otávio tem 24 anos, terminou o curso de Rádio TV em julho de 2017 na UFPB, tendo ingressado na instituição no ano de 2013. Foi informado sobre os cursos de extensão através de amigos, mas já havia estudado inglês como língua estrangeira na universidade durante alguns meses. Também é cego congênito.

Neste momento, apenas Aline continua frequentando o curso de espanhol, pois os demais se viram obrigados a trancar o curso por causa da incompatibilidade do horário com outras atividades. No entanto, os quatro alunos cursaram juntos as turmas de básico 1 e 2 e os que realizaram trancamento afirmaram que pretendem retomar o curso nos próximos semestres.

2.4 Geração de dados

Para a construção de nosso *corpus*, elaboramos, para cada narrativa, orientações que tinham o objetivo de motivar os quatro alunos a resgatarem lembranças de suas experiências e vivências enquanto pessoas com deficiência visual que frequentaram e estudaram em quatro contextos escolares distintos: na escola regular, no Instituto dos Cegos da Paraíba, na Universidade Federal da Paraíba, ou em alguma faculdade privada, e no curso de extensão de língua espanhola na UFPB. As narrativas foram produzidas via áudio ao longo dos meses de março e julho de 2018 e tinham, cada uma, no máximo, 10 minutos.

As orientações para as narrativas foram as seguintes:

Para a produção da primeira narrativa: *Conte como foi sua experiência na escola regular (ensino fundamental e médio) abordando aspectos como a convivência com outros alunos e professores, o acesso aos materiais didáticos, como livros e provas e a estrutura da escola.*

Para a construção da segunda narrativa: *De que forma o Instituto dos Cegos contribuiu para sua formação escolar?*

Para a produção da terceira narrativa: *Como foi ou está sendo sua trajetória no ensino superior, enquanto aluno com deficiência visual?*

Para a produção da quarta narrativa: *Relate de que forma as aulas de extensão de língua estrangeira tem contribuído em sua formação acadêmica e/ou profissional, e como é sua interação com os colegas, o (a) professor (a) e o acesso aos materiais didáticos.*

Essas orientações permitiram que os alunos participantes produzissem narrativas sobre suas experiências em cada modalidade de ensino da qual participaram ou estavam participando no momento da pesquisa.

2.5 A narrativa como instrumento e objeto de pesquisa

A narrativa está presente cotidianamente na vida do ser humano e o acompanha desde seus primeiros anos de vida. É uma prática muito antiga na história da humanidade, afinal somos seres que contamos histórias. Na antiguidade, mesmo sem o auxílio da linguagem o homem não deixava de narrar suas histórias e registrá-las através dos meios que se tinha acesso na época (MEDRADO, 2008).

Todos os dias narramos nossas histórias ou histórias de outras pessoas com quem convivemos ou simplesmente nos deparamos na rua, ao ir para o trabalho, para a escola etc, pois narrar é uma característica naturalmente humana. O homem sente a necessidade de contar histórias e isso lhe dá prazer. De acordo com Turner (1996, apud MEDRADO, 2008, p.126), “a mente é

essencialmente literária, haja vista que o instrumento mental que se chama narrativa, ou estória, é básico para o pensamento humano”.

Atualmente, a narrativa tem se constituído como objeto e instrumento de análises em diferentes pesquisas e teses, principalmente no âmbito educacional. No entanto, foi só nos últimos trinta anos que a pesquisa narrativa desenvolveu-se e propagou-se com relativa amplitude e legitimidade no campo da teoria social e educativa (MASSEGGI E BARBOSA, 2008). Neste trabalho, ocupamo-nos especialmente da narrativa autobiográfica, tendo em vista nossa experiência com pessoas com deficiência visual, possuidoras de muitas histórias referentes às suas experiências educacionais.

A narrativa autobiográfica é uma prática significativa, pois, toda narração ou testemunho autobiográfico já supõe em si mesmo interpretação, construção e recriação de sentidos, leituras do seu mundo e de sua vida (MASSEGGI e BARBOSA, 2008, p. 114). Ou seja, a narração autobiográfica faz com que o indivíduo reviva momentos importantes de sua vida, analisando-os e avaliando-os. Momentos que, de alguma forma, serviram para formar a pessoa que ele é, com as identidades que possui.

A autobiografia é importante para os processos de pesquisa, pois fornece informações sobre o próprio indivíduo que narra e de outras pessoas que fizeram parte de sua trajetória de vida, afinal não vivemos sós no mundo. Como explicitado por Medrado, “ao produzir uma autonarrativa, o sujeito traz para seu texto inúmeras vozes que fazem parte de sua trajetória de vida” (2008, p. 96). Em outras palavras, nossa vida é influenciada por nossas próprias escolhas e ações e pelas de outras pessoas com as quais temos ou tivemos contato direto ou não, por isso tais fatos passam a fazer parte de nossas narrativas.

O contexto é outro fator que influencia as narrativas e ele também é influenciado por elas, pois as experiências que relatamos não ocorrem em um vácuo social, pelo contrário, são vivenciadas em diferentes contextos. O contexto nos fornece, assim, informações a respeito de quem somos. Acerca desse aspecto, Medrado (2008, p. 130) afirma que

A narrativa [...] é usada para construir significado ao relacionar o comportamento humano ao contexto no qual a situação ocorreu, e as pessoas usam a narrativa para esquematizar sua experiência, como se fosse a partir de um *impulso*, ou de uma *predisposição* inata para a organização narrativa.

Outro ponto que justifica a análise e o trabalho com narrativas é que “narrar a sua história e ouvir a do outro, não é apenas uma questão metodológica, é também social e política” (MEDRADO, 2008, p 123), uma vez que quem narra e quem ouve a narração apoia, reivindica ou toma posição perante algo ou alguém.

2.6 Procedimentos e categorias de análise

Para a realização desta pesquisa utilizamos como instrumento as narrativas de quatro pessoas com deficiência visual. As perguntas e orientações foram realizadas em quatro momentos diferentes, e os participantes gravaram áudios que foram enviados posteriormente. Depois de enviadas, as narrativas em áudio foram transcritas livremente, sem seguir uma ordem específica e os participantes receberam nomes fictícios. A partir de várias leituras, selecionamos e agrupamos excertos das narrativas de cada participante, relacionados a duas categorias de análise. São elas: *aspectos afetivos na construção identitária* e *aspectos interativos na construção identitária*.

A seguir, no capítulo de análise, essas categorias serão explicitadas e exemplificadas através das diferentes narrativas.

Capítulo 3 - Identidades e narrativas: processos de (re)construção

Neste capítulo, retomamos a questão da identidade, e analisamos excertos que apontam para as construções identitárias das quatro pessoas com deficiência visual que participaram da presente pesquisa. Tais trechos estão relacionados a diferentes momentos de suas trajetórias educacionais. Nosso objetivo é compreender como esses indivíduos vão construindo, reafirmando e modificando suas identidades e que fatores contribuem para isso. Dessa forma, separamos os aspectos a serem analisados a partir de duas categorias de análise. São elas: os aspectos afetivos na construção identitária e os aspectos interativos na construção identitária.

3.1 Aspectos afetivos na construção identitária

Os aspectos afetivos foram aqueles relacionados aos sentimentos dos participantes, expressos através de escolhas lexicais que qualificam sentimentos ou situações. São descrições de como eles se sentiam ou se sentem em relação a si mesmos, ao outro, ao contexto, entre outros aspectos.

Assim, na primeira situação, os alunos foram provocados a falar sobre suas experiências na escola regular, a partir da seguinte orientação: *Conte como foi sua experiência na escola regular (ensino fundamental e médio) abordando aspectos como a convivência com outros alunos e professores, o acesso aos materiais didáticos, como livros e provas e a estrutura da escola.* Vejamos como Aline descreve esse período de sua vida

Segmento 1

Aline	<p>A escola onde eu estudava aqui no bairro ela não tinha preparação nenhuma pra receber deficientes, alunos deficientes, e foi um ano muito, bem difícil pra mim [...]</p> <p>Os professores não sabiam trabalhar, alguns até tentavam, mas outros nem se esforçavam, até que teve uma vez que o professor fez um trabalho em grupo e ele me deixou fora do grupo, me excluiu.</p>
-------	---

Respondendo à primeira provocação, Aline menciona que foi difícil para ela adaptar-se a uma escola de Ensino Fundamental que não estava preparada para recebê-la. Ela diz: **“foi um ano muito, bem difícil pra mim [...]”**. A seguir, ao comentar sobre uma experiência de trabalho escolar na qual teve seu direito de participação, enquanto aluna, negado, ela indica os motivos pelos quais sentia que a experiência na escola regular era difícil: **“teve uma vez que o professor fez um trabalho em grupo e ele me deixou fora do grupo, me excluiu”**.

Podemos inferir que Aline não gostava de ser excluída na escola, de não participar e ficar de fora. A respeito da exclusão escolar, Mantoan (2015) afirma que esta manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar, ou seja, ao ser excluído o aluno acaba perdendo oportunidades de adquirir conhecimentos que fazem parte de sua formação, o que é muito grave. O posicionamento de Aline demonstra também que, para ela, o conhecimento estava sendo negado, já que ela não era vista como alguém que precisaria fazer parte do grupo para aprender e corresponder ao que foi solicitado pelo professor à turma.

No segmento seguinte, Keyla também discorre sobre suas experiências na escola regular. Senão, vejamos:

Segmento 2

Keyla	<p>Nisso eu continuei a usar o material tudo normal mesmo com essa dificuldade, pele fato de não aceitar que eu tava perdendo a visão e alguns professores é... compreendiam, outros nem sabiam que eu tinha essa dificuldade, eu tinha vergonha de dizer a eles que... não tava dando pra ver, pra tirar do quadro.</p> <p>[...] eu ainda, ainda tava com essa rejeição de escrever...é... com o braille [...] É, eu não gostava de ter muito contato com outros alunos, eu tinha meio que... um... receio, meio que medo de ser bulinada pelos alunos, [...] aí então eu não gostava de ter muito contato com os outros alunos.</p>
-------	--

Keyla é uma jovem que começou a perder a visão durante a adolescência, por isso, ao falar de sua experiência escolar, começa comentando sobre o processo da perda de visão. No primeiro trecho, podemos perceber que Keyla se

encontrava em um momento de muitos conflitos por causa dessa nova fase de sua vida. Como ela mesma disse, ela não aceitava e sentia vergonha de dizer a outros que estava perdendo a visão: “eu continuei a usar o material tudo normal mesmo com essa dificuldade, **pelo fato de não aceitar que eu tava perdendo a visão [...] eu tinha vergonha de dizer a eles** (aos professores) que... não tava dando pra ver, pra tirar do quadro”.

Ao mencionar que sentia vergonha, entendemos que esse sentimento é construído a partir do olhar e da reação que o outro poderia ter em relação à sua perda de visão. Com isso, retomamos o posicionamento de Mastrella-de-Andrade (2011) quando afirma que a identidade deve ser entendida como relação, algo que se constrói ou se modifica em contato com o outro. Se Keyla vivesse em uma sociedade em que as pessoas não atribuíssem uma carga tão negativa às deficiências, provavelmente não sentiria vergonha da sua própria condição de pessoa com deficiência.

Ainda no segmento 2, ela afirma rejeitar também escrever através do sistema braille e não gostar do contato com os colegas. Ela diz: [...] **eu ainda, ainda tava com essa rejeição** de escrever...é... com o braille [...] **É, eu não gostava de ter muito contato com outros alunos, eu tinha meio que... um... receio, meio que medo** de ser bulinada pelos alunos [...]”. O fato de ter sido uma pessoa vidente e agora encontrar-se como alguém que estava perdendo a visão, fez com que Keyla rejeitasse, não apenas a nova forma de escrita à qual ela teria que adaptar-se, mas também uma nova identidade que estava sendo construída: a de pessoa cega. Logo depois, ela diz que não gostava de ter contato com os colegas porque tinha medo de como poderia ser tratada por eles. Mais uma vez, percebemos que o posicionamento de Keyla dá-se através do possível comportamento do outro em relação a ela.

A escrita braille também dificulta os processos de impressão do material didático, conforme fica evidenciado na fala de Gabriel a seguir:

Segmento 3

Gabriel	Nisso o que acontece, esse método pra mim eu nunca gostei porque sempre demorava, sempre fazia prova depois dos meninos, então sempre demorava muito pra fazer as provas. Algumas vezes até
---------	--

	<p>chegava na mesma hora, no mesmo tempo que os meninos, mas era muito raro, a gente, eu tinha que pressionar muito algumas vezes.</p> <p>Por que quando você chega assim você é aquela pessoa excluída.</p> <p>[...] as coisas iam pra o setor e dependia do setor pra imprimir. Aí teve uma época que tava tudo perfeito, mas chegou uma hora que, depois de um tempo saiu a funcionaria que trabalhava nesse setor e aí o... a gente ficou meio abandonado lá [...]</p> <p>[...] aí pra mim ficou muito complicado, até chegou uma época que eu deixei a escola por causa disso, por causa dessa dificuldade com o apoio de lá.</p>
--	---

Gabriel aponta para outro aspecto que o fazia sentir-se excluído na escola regular. Ele menciona que não gostava da forma como a escola providenciava os materiais aos quais ele precisava ter acesso, porque geralmente chegavam atrasados e isso o prejudicava, fazendo com que ele não acompanhasse os conteúdos com apoio dos materiais. Ele diz: “esse método pra mim **eu nunca gostei** porque sempre demorava, sempre fazia prova depois dos meninos...”, e depois menciona mais um motivo pelo qual não gostava desse “método”, quando explica que “**tinha que pressionar muito** algumas vezes”, por algo que ele tinha direito a ter acesso no mesmo momento que os demais alunos.

Assim, percebemos que Gabriel não gostava do fato de ter que aguardar por seu material, porque não era incluído. Tal experiência evidencia que estar inserido não é o mesmo que estar incluído, como discutimos no capítulo 1 deste trabalho. O fato de estar inserido na escola não garantia que Gabriel tivesse acesso aos meios e procedimentos que fariam com que ele estivesse efetivamente incluído na turma. Dessa forma, não era a escola que se adaptava à Gabriel, era ele que fazia um grande esforço para adaptar-se às falhas da instituição (FOGLI et al., 2008).

Em outro momento, ainda no segmento 3, Gabriel deixa claro como se sentia ao afirmar que: “**quando você chega assim você é aquela pessoa excluída**”, tratada de maneira diferente, invisibilizada. E ao falar de sua situação em outra escola na qual cursou o Ensino Médio, ele indica que essas dificuldades também fazem parte da realidade de outros espaços. Ele diz: “chegou uma hora

que, depois de um tempo saiu a funcionaria que trabalhava nesse setor e aí o... **a gente ficou meio abandonado lá [...]**. Apesar de usar uma palavra tão forte, era assim que Gabriel se percebia, uma pessoa *abandonada*, que não contava com ajuda para avançar nos estudos, e que tinha que lutar sozinho para ter acesso à educação. A situação se agravou de tal forma que ele se viu obrigado a deixar a escola, em busca de outro contexto que lhe proporcionasse melhores condições.

Por sua vez, Otávio descreve sua experiência na escola regular de outra forma:

Segmento 4

Otávio	<p>E de início foi um pouco, eu não vou dizer que foi tão complicado porque não foi, mas foi um pouco é... difícil de se adaptar pelo costume de tá estudando no Instituto, né? Questão de saber como, como ia ser, como seria a convivência com alunos que enxergam, ficava aquela preocupação [...]</p> <p>Lá, graças a Deus eu, eu não tive problemas com as pessoas, sempre fui bem acolhido pela direção, pelos professores...</p>
--------	--

Otávio, que é cego congênito, teve uma experiência muito diferente dos demais alunos, pois nas escolas em que estudou não encontrou dificuldades tão graves e conseguiu terminar o Ensino Fundamental e Médio. Mas, ele admite: “**eu não vou dizer que foi tão complicado porque não foi, mas foi um pouco é... difícil de se adaptar [...]** Questão de saber como, como ia ser, como seria a convivência com alunos que enxergam, **ficava aquela preocupação...**”.

Como qualquer outro aluno que muda de escola, Otávio também se preocupava como seria estar naquela nova escola. No entanto, nesse momento de mudança para a escola regular suas preocupações estavam diretamente relacionadas à falta de visão, em como seria a convivência com os outros alunos e professores, a adaptação ao espaço físico da escola, entre outros fatores, porque, até então, ele havia estudado no Instituto, onde não tinha contato com colegas videntes. Ele não conhecia essa experiência porque estudava separadamente através de um sistema de integração que, como foi mencionado, no capítulo teórico, criou uma escola especial paralela à escola regular (RODRIGUES, 2006).

Mas de forma geral, Otávio resume sua experiência ao dizer: “**sempre fui bem acolhido** pela direção, pelos professores...”, o que evidencia que há escolas que se esforçam para oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos, independentemente de suas necessidades específicas, ou seja, estamos caminhando pouco a pouco na construção de escolas mais inclusivas.

Sobre o segundo contexto, os alunos foram estimulados a responder a seguinte pergunta: *De que forma o Instituto dos Cegos⁴ contribuiu para sua formação escolar?*

A seguir, Aline compartilha suas percepções:

Segmento 5

Aline	<p>... é... na minha reabilitação em geral, depois que eu perdi a visão, que daí eu fui, é... lá que eu aprendi o braille, lá que eu aceitei, né? a aprender o braille.</p> <p>...tiveram pessoas que me apoiaram, me ajudaram pra que eu fosse adiante.</p>
-------	---

Respondendo à pergunta, Aline afirma que o Instituto teve um importante papel em sua reabilitação, pois a ajudou a aceitar o fato de que estava perdendo a visão e que precisava aprender o braille para continuar os estudos. Antes, Aline não aceitava aprender o Braille, mas depois de dois anos, - em contato com as pessoas do Instituto, e a partir de suas próprias reflexões -, ela passou a aceitar a aprender o sistema. Dessa forma, entendemos que essas mudanças de posicionamentos se constituem como mudanças em suas identidades (LACLAU 1990, apud HALL 2011).

No Instituto, Aline também encontrou o apoio que tanto precisava: “...tiveram pessoas que **me apoiaram, me ajudaram pra que eu fosse adiante**”. Compreendemos que Aline evidencia, em suas escolhas linguísticas, que no

⁴ O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC) está situado na AV. Santa Catarina, 396, Bairro dos Estados em João Pessoa, e teve seu início como escola regular desde sua fundação em 1944. Em 2010, entretanto, o ICPAC deixou de exercer essa função e a última turma a concluir o Ensino Fundamental (EF) na instituição foi finalizada em 2012. A partir do ano de desativação da escola, os alunos matriculados no ICPAC passaram a ser encaminhados para as escolas regulares. Hoje, o ICPAC possui 404 usuários cadastrados e realiza cerca de 290 atendimentos sendo eles semanais, quinzenais ou mensais.

Instituto ela recebeu não apenas o apoio que precisava para continuar seus estudos, mas para continuar sua rotina de vida e seguir em frente.

No segmento a seguir, Keyla, também comenta de que forma se sentiu apoiada pelo Instituto:

Segmento 6

Keyla	<p>Acredito que... contribuiu... é de várias formas, né? Primeiro porque lá foi onde eu aprendi a, meio que, é... como eu posso dizer, a questão do preconceito, né?, comigo mesma.</p> <p>Lá eu aprendi a ter minha independência sabe? A não depender tanto das pessoas.</p>
-------	--

Ao falar sobre o Instituto, Keyla retoma novamente a questão da perda de visão. Ela diz: "...lá foi onde eu aprendi a, meio que, é... como eu posso dizer, **a questão do preconceito, né?, comigo mesma**". Essa narrativa demonstra que os processos de construção identitária ocorrem de forma não linear, a partir de des/re/construções, pois se antes Keyla não se aceitava enquanto pessoa que estava perdendo a visão, com a ajuda do Instituto ela mudou de atitude em relação a si mesma. Mas, antes dessa mudança de posicionamento, devido à falta de auto - aceitação, Keyla enfrentou graves consequências em seu processo de aprendizagem, dificultando também os processos de inclusão.

Dessa forma, compreendemos que o preconceito, que é um problema social, causa transformações nas identidades de pessoas com deficiência visual, fazendo com que, infelizmente, elas internalizem esse preconceito. Além do mais, através das narrativas de Keyla, percebemos que pessoas que enxergavam, e que perderam a visão, parecem construir suas identidades de forma diferente de pessoas que já nasceram cegas, como no caso de Otávio, que nunca teve que superar conflitos internos como os de Keyla.

Em outro momento, Keyla menciona que, por meio do Instituto ela conquistou algo que os outros participantes com deficiência visual também conquistaram: uma maior independência. Ela comenta: "Lá eu **aprendi a ter minha independência** sabe? A não depender tanto das pessoas". Entendemos que esse posicionamento reflete o fato de o Instituto oferecer vários tipos de

atividades que denominam de “Atividades da Vida Cotidiana”. Essas atividades ajudam os alunos, usuários do instituto, a ganharem mais autonomia nos afazeres domésticos, na mobilidade nos espaços desconhecidos etc. Nesse momento, entendemos que Keyla assume uma identidade de quem é mais independente e que superou a questão da perda da visão, o que lhe faz ter novos posicionamentos e ter mais segurança.

Segmento 7

Gabriel	<p>... fui pra [...] escola Federal, o Instituto, não tava, não tinha parceria, convênio, alguma coisa assim pra poder ajudar. Mas até nessa época aí, pra mim me ajudou bastante na questão da minha formação, é... muito pela questão do material, da, do apoio que eles davam, qualquer coisa que você precisasse ...</p> <p>[...] pra mim se não fosse o Instituto, eu não sei como eu estaria hoje.</p>
---------	--

Gabriel é bastante incisivo em suas palavras ao dizer: “... pra mim **se não fosse o Instituto, eu não sei como eu estaria hoje**”. Ele afirma que mesmo em um contexto em que o Instituto não tinha convênio com a escola, mesmo assim era apoiado de diversas formas pela instituição, demonstrando que o Instituto, muitas vezes, cumpria com o papel que era das escolas regulares e tomava a iniciativa para garantir uma melhor educação para alunos com deficiência visual que estavam sendo inseridos nas escolas. Tal realidade faz com que Gabriel valorize o trabalho realizado pelo Instituto.

Isso acontece, a nosso ver, porque em um contexto onde escolas regulares ainda deixam muito a desejar no que diz respeito à uma educação inclusiva, o Instituto assume o compromisso de apoiar esses alunos através de diversos serviços. Segundo Cordeiro (2017), o Instituto atende pessoas com deficiência visual advindas de mais de 20 cidades diferentes da Paraíba, que têm acesso a atividades de estimulação visual, informática, orientação e mobilidade, Atendimento Educacional Especializado (AEE), terapia ocupacional, fisioterapia, fonoaudiologia, atividade motora, atividade musical e psicologia. Tudo isso possibilitou que, não somente Gabriel, mas todos os alunos que

frequentaram/frequentam o Instituto pudessem/possam ter mais autonomia como Keyla (cf. Segmento 6) também evidencia.

A respeito da qualidade do ensino oferecido nessa instituição, Otávio afirma:

Segmento 8

Otávio	O Instituto contribuiu, é, primeiramente através do bom ensino , né? Então, quando eu estudei lá contribuiu através de, de boas aulas , os bons professores ...
--------	--

Na narrativa de Otávio é recorrente o uso do adjetivo *bom* para qualificar sua experiência no Instituto, o que reforça a narrativa de Gabriel (conforme segmento 7) e mostra que, para Otávio, os serviços oferecidos por esse espaço representam algo muito importante em sua formação.

Na terceira narrativa, os participantes tinham que falar sobre suas experiências no ensino superior, para isso responderam a seguinte pergunta: *Como foi ou está sendo sua trajetória no ensino superior, enquanto aluno com deficiência visual?*

Vejamos como Aline inicia sua narrativa:

Segmento 9

Aline	Então, já o ensino superior acho que ele... está sendo pra mim melhor do que o fundamental, do que o médio [...] sem falar do programa do aluno apoiador que é ótimo .
-------	--

Aline compara as experiências que viveu no Ensino Fundamental, Ensino Médio e atualmente no Ensino Superior e afirma que as experiências que vive agora estão sendo melhores que as anteriores na escola regular, o que é muito positivo. No entanto, visto que a Universidade ainda apresenta lacunas no que se refere à inclusão (CELANI; MEDRADO, 2017), isso não significa que nesse espaço todos os alunos com deficiência visual sentem-se como Aline. Por outro lado, sua narrativa demonstra que há um trabalho sendo realizado dentro da Universidade para que esses alunos estejam incluídos. Aline cita, por exemplo, o

projeto do aluno apoiador⁵ e diz que ele é ótimo. Agora ela sente que há projetos que visam melhorar seu desempenho e sua participação no curso que escolheu e em outros eventos, e que há pessoas que se preocupam com sua inclusão.

Nesse sentido, percebemos que através de interações e da contribuição da Universidade, Aline tem mais uma vez sua identidade modificada, pois antes na escola regular ela se percebia enquanto uma pessoa excluída (cf. Segmento 1), e agora em um contexto diferente, com diferentes experiências, ela se percebe como alguém que está satisfeita com o espaço educacional ao qual está inserida e incluída.

Por outro lado, Keyla em sua narrativa, destaca algo que a incomodava no contexto de ensino superior, vejamos:

Segmento 10

Keyla	A trajetória assim, por enquanto, tá mais tranquilo... No início das aulas sempre tinha que dizer as minhas dificuldades pra eles , porque, pelo menos segundo o Comitê diz que informa eles e... mas quando chega na sala de aula, eles dizem que não sabiam que ia ter um aluno com deficiência, essas coisas sabe?
-------	--

Keyla tem uma opinião semelhante à de Aline. Afirma que no contexto da Universidade “**tá mais tranquilo...**”. Isso acontece porque no novo contexto no qual está inserida, algumas das dificuldades que faziam parte de sua rotina escolar já não existem mais.

No entanto, para ela, ainda há alguns aspectos que a incomodam, como o que acontece no início das aulas. Ela diz: “No início das aulas **sempre tinha que dizer as minhas dificuldades pra eles**, porque, pelo menos **segundo o Comitê diz que informa eles** e... **mas quando chega na sala de aula, eles dizem que não** sabiam que ia ter um aluno com deficiência”. Entendemos que Keyla não gosta de passar por essas situações e ter que repetir a cada semestre para seus professores e colegas, quais são suas dificuldades. Ela demonstra sua

⁵ O projeto aluno apoiador seleciona estudantes que assumem atividades juntos aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência: físico-motora, auditiva e visual (<http://www.ufpb.br/cia>).

insatisfação com a aparente falta de comunicação que existe entre o Comitê de Inclusão⁶ da Universidade e os professores.

Diferentemente de Aline, Keyla e Otávio, Gabriel estuda em uma faculdade privada, vejamos o que ele diz sobre sua vivencia nessa instituição:

Segmento 11

Gabriel	Pra mim tá tranquilo , pois a minha faculdade está me prestando , tá me dando muito apoio...
---------	---

Segundo Gabriel, sua trajetória na faculdade também está sendo agradável. Ele explica: “a minha faculdade está **me prestando**, tá **me dando muito apoio...**”. Esse apoio, materializado em ações que garantem a inclusão de Gabriel na faculdade, fazem com que ele se posicione como alguém que se sente parte e participa naquele contexto.

Otávio, que já terminou o curso de graduação, relembra como foi sua trajetória na Universidade:

Segmento 12

Otávio	Foi uma trajetória em resumo, uma trajetória com momentos fáceis e momentos difíceis , mas que também com o apoio do Comitê de inclusão que disponibilizou muitos materiais pra o meu acompanhamento do curso né? [...] deu pra fazer o curso e terminar né?
--------	---

Otávio, ao contrário de Aline (conforme segmento 9), afirma que sua trajetória na Universidade foi marcada por momentos fáceis e momentos difíceis demonstrando que ainda há aspectos na Universidade que precisam ser melhorados. Apesar desses desafios, Otávio demonstra se perceber como alguém que não estava sozinho, pois podia contar com o apoio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade que trabalha justamente para remover as barreiras que dificultam a aprendizagem e formação de alunos com deficiência. Novamente, o

⁶ O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba funciona desde 2011 (Resolução CONSUNI 34/2013) e tem como objetivo desenvolver ações destinadas ao público apontado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Comitê é mencionado, o que aponta para um avanço nos processos e práticas de inclusão no âmbito da UFPB.

De forma geral, os quatro alunos demonstram que suas trajetórias nos novos contextos de ensino-aprendizagem - agora em nível superior – se configuram, a nosso ver, enquanto experiências bem melhores que as anteriores nas escolas regulares.

Sobre o quarto contexto, os participantes são incentivados a responder a seguinte instrução: *Relate de que forma as aulas de extensão de língua estrangeira tem contribuído em sua formação acadêmica e/ou profissional, e como é sua interação com os colegas, o (a) professor (a) e o acesso aos materiais didáticos.*

Consideremos a resposta de Aline:

Segmento 13

Aline	<p>Ajudou, assim mais pelo fato de aprender mais uma língua, uma língua tão próxima geograficamente né?</p> <p>[...] a gente pode dizer que realmente é incluído nas aulas, é incluído na turma em geral né? E eu acho que isso se dá mais, é... assim também por causa do professor. Se o professor tá incluindo, se inclui a gente, é... a turma também vai incluir.</p>
-------	--

As opiniões dos quatro participantes sobre a importância do curso de extensão são unânimes. Para eles, aprender uma língua estrangeira é essencial para sua formação enquanto cidadãos, e é necessário, tendo em vista as exigências da sociedade atual. Segundo as palavras de Aline, entendemos que nas aulas de espanhol da extensão ela se sente incluída, pois afirma: “...**a gente pode dizer que realmente é incluído** nas aulas...”. Ao usar o pronome “a gente”, a nosso ver, ela se constitui como pertencendo a um grupo – das pessoas com deficiência visual - e se refere não apenas a ela, mas também a seus colegas com deficiência. Ou seja, aquela mesma Aline, que recusou aprender o braille, rejeitando, por conseguinte, uma nova identidade que estava sendo construída - a de cega -, agora se sente parte de um grupo composto por outras pessoas cegas que estão aprendendo uma língua estrangeira.

A ilustração a seguir representa os processos pelos quais, no nosso entendimento, Aline passou e que, por sua vez, provocaram mudanças em sua identidade.

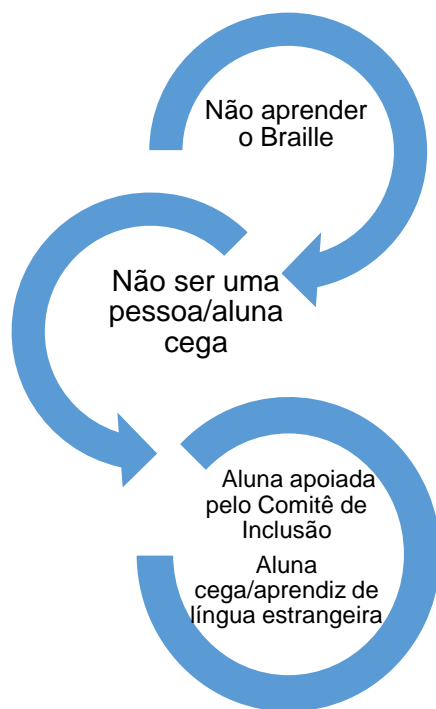


Figura 1 – Fases identitárias de Aline de acordo com suas narrativas

A seguir, Keyla também expõe uma opinião semelhante à de Aline:

Segmento 14

Keyla	Ela tem contribuído, tipo, de conhecimento , é... conhecer outras culturas, ter a oportunidade de ir pra fora e saber a língua , outras línguas... [...] essa possibilidade de aprender outra língua, é enriquecedor pra mim , tanto no pessoal, como no profissional...
-------	--

Para Keyla, a possibilidade de aprender uma língua estrangeira é algo enriquecedor, pois como ela mesma disse, aprender uma língua significa também “**conhecer outras culturas, ter a oportunidade de ir pra fora e saber a língua...**”. Esses novos conhecimentos se misturam com os conhecimentos e experiências de vida que ela já possui e ampliam sua visão de mundo.

Para Norton e Toohey (2002, apud MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 28), “aprender uma língua engaja as identidades dos aprendizes”, pois durante esse processo de aprendizagem o indivíduo passa a identificar-se com a nova língua, com outros povos, outras culturas, a colocar-se no lugar do outro, refletir sobre sua própria realidade, dentre outros aspectos. Essas novas experiências fazem com que ele construa novas identidades e modifique as que já possui. Ao aprender uma língua estrangeira, o aprendiz se torna uma pessoa diferente, não importando se é cego ou não.

No entanto, é importante ressaltar que, infelizmente, não são muitas as oportunidades que pessoas com deficiência visual têm de aprender uma língua estrangeira, devido a diferentes fatores como, por exemplo, a falta de preparação dos professores, falta de materiais acessíveis, entre outros aspectos, o que se constitui como uma questão política, que tem impedido que esse público tenha igualdade de oportunidades com relação a pessoas que não possuem deficiências.

Vejamos o que Gabriel narra no seguinte segmento sobre a oportunidade de aprender uma língua estrangeira:

Segmento 15

Gabriel	<p>[...] tá me ajudando por questão do meu curso que é necessário de ter conhecimento de outras línguas...</p> <p>E, por isso que pra mim é necessário, sim, na forma de aprendizado, principalmente pra mim o espanhol eu optei porque eu gosto da língua, pretendo no futuro fazer o meu doutorado fora...</p>
---------	--

Para Gabriel, aprender uma língua estrangeira é algo necessário em sua vida acadêmica e profissional e isso lhe dá a perspectiva de futuramente poder alcançar outros objetivos que tem em mente, como fazer um doutorado em um país de língua espanhola.

Otávio também, no segmento seguinte, parece compreender como a aprendizagem de língua espanhola pode oportunizar a ampliação de saberes:

Segmento 16

Otávio	<p>As aulas de língua estrangeira vêm contribuindo bastante, por conta que é sempre bom né?, a gente aprender outra língua [...] porque a gente vai aprendendo, vai conhecendo as pronúncias, vai conhecendo a escrita e numa precisão pra a própria profissão, a gente tá preparado...</p> <p>E o bom é isso quando há inclusão, quando há interação porque todos nós somos iguais né? Eu tenho minha deficiência visual, mas isso não impede de dizer assim: ‘ah, sou totalmente diferenciado das outras pessoas, não vou interagir, não vou me comunicar’...de forma nenhuma, pelo contrário...</p>
--------	---

Otávio valoriza a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, segundo ele: **“é sempre bom né?, a gente aprender outra língua...”**. A cegueira não o impede de aprender uma língua estrangeira. Ele diz: **“Eu tenho minha deficiência visual, mas isso não impede de dizer assim: ‘ah, sou totalmente diferenciado das outras pessoas, não vou interagir, não vou me comunicar’... de forma nenhuma, pelo contrário...”**. Em outras palavras, Otávio assume a identidade de quem sabe que tem o direito de aprender línguas estrangeiras, e quer interagir, aprender e participar em sala de aula. Ele não se acha diferente ou incapaz só porque é cego.

Estas foram algumas considerações a respeito de aspectos afetivos presentes nas narrativas dos quatro participantes, que nos ajudam a entender como estes foram e estão construindo e modificando suas identidades. A seguir, consideramos os aspectos interativos na construção identitária desses alunos.

3.2 Aspectos interativos na construção identitária

Os aspectos interativos foram aqueles relacionados à forma como os participantes se relacionam com os professores, os colegas e os materiais didáticos.

Observemos como Aline descreve essas interações no contexto da escola regular:

Segmento 17

Aline	<p>E... minha relação com os alunos era assim, eu tinha mais contato com as meninas, algumas e...algumas me ajudavam, outras no início ajudavam, mas depois deixavam. Geralmente é assim, né? no início ajudam, depois vão deixando, deixando, deixando...</p> <p>Tinham alguns novatos que chegavam e... é... a gente pergunta: Professora, qual é o assunto? Aí ela dizia: Não, vocês podem ficar relaxados, não se preocupem com nada, é... já tá tudo, é... resolvido o de vocês. A gente passou a entender né? Mas aí no fim do ano, a gente sabia que tava todo mundo passado, todo mundo com sete, infelizmente, sem aprender nada [...]</p>
-------	---

As interações dos quatro participantes nas escolas regulares estão marcadas por momentos bons e momentos conflituosos. Aline, por exemplo, relata que alguns de seus colegas a ajudavam na escola, mas “**outras no início ajudavam, mas depois deixavam**”. De acordo com ela, isso era comum durante seu período escolar, ela diz: “**Geralmente é assim, né? no início ajudam, depois vão deixando, deixando, deixando...**”, ou seja, isso não era algo que acontecia vez ou outra, era algo constante e que fazia parte de uma rotina.

Com respeito aos professores, em seu relato, ela relembra que alguns professores mostravam falta de compromisso com sua inclusão, pois garantiam que ela teria acesso aos materiais, mas isso não acontecia, o que lhe prejudicava no final do ano letivo. Ela comenta: “no fim do ano, **a gente sabia que tava todo mundo passado, todo mundo com sete, infelizmente, sem aprender nada [...]**”. Aline demonstra que queria muito aprender, por isso lamenta essas atitudes excludentes por parte de alguns professores, que não proviam igualdade de oportunidades para seus alunos.

No segmento seguinte, Keyla compartilha experiências interativas que lhe marcaram positiva e negativamente:

Segmento 18

Keyla	<p>E tinha professor que, é... não tava nem aí, né? Tanto faz, como tanto fez, ter uma pessoa com deficiência na sala.</p> <p>Quando eu fui para o Ensino Médio, aí eu já fui com mais três colegas do internato, [...] aí era nós quatro numa sala só [...] a gente já tinha mais contato com, é... com os colega de sala, já era, o pessoal já falava com a gente [...]</p>
-------	--

Keyla também relata algo parecido ao que Aline comentou anteriormente, quando afirma que alguns professores “**não tava nem aí, né? Tanto faz, como tanto fez**, ter uma pessoa com deficiência na sala”, não se importavam, não buscavam metodologias que a incluísse em sala de aula. No entanto, se no Ensino Fundamental Keyla se sentia assim, no Ensino Médio algumas mudanças aconteceram, pois ela demonstra sentir-se mais à vontade, e mais tranquila, visto que outras colegas do Instituto dos Cegos foram estudar na mesma sala que ela. Ela comenta: “Quando eu fui para o Ensino Médio, aí eu já fui com mais três colegas do internato, [...] aí **era nós quatro numa sala só** [...] a gente já tinha mais contato com, é... com os colegas de sala, já era, **o pessoal já falava com a gente** [...].

Ao afirmar que os colegas já falavam com ela e suas colegas, Keyla assume uma postura passiva com respeito a essa interação. Em nenhum momento ela dá a entender que tomava a iniciativa nessas interações, mas agora ela mostra não ser mais aquela pessoa tão isolada que não gostava de ter contato com os colegas. Também entendemos a partir de sua narrativa que ela se sente mais confortável por ter outras colegas com deficiência visual em sua turma, pois se identifica com as meninas, que talvez possuam identidades que se assemelham as dela, em alguns aspectos. Novamente, nos deparamos com a questão do senso de pertencimento a um grupo, como foi mencionado anteriormente na narrativa de Aline (cf. Segmento 13).

Gabriel, por sua vez, explica como eram suas interações com os professores da escolar regular:

Segmento 19

Gabriel	<p>E com os professores, aí era mais complicado porque tinha professores que não gostava muito de ensinar cego, tinha professora que dizia que não tinha foi preparada pra ensinar cego, não queria ensinar e só queria dar nota. Até que hoje em dia eu tenho um grande déficit em matemática, [...] questão de assunto, eu tive que pegar grande parte do assunto só.</p> <p>No ensino médio [...] os alunos, pelo menos uma parte da minha sala era super gente boa comigo, assim, me auxiliava.</p> <p>[...] os professores, - pelo menos de todos eu acho que só uma se</p>
---------	--

	salvava -, ignorou, não quis nem saber de nada, e... é... ou você fazia as coisas, se virava pra fazer até em tinta ou reprovava , isso aí foi o que uma professora me disse, de matemática também.
--	--

Segundo Gabriel, em sua época escolar **“tinha professores que não gostava muito de ensinar cego...”**, ou seja, ele se percebe enquanto pessoa cega que pertence a um grupo socialmente excluído. Tal exclusão se materializava, entre outras formas, na falta de acesso a materiais adaptados e acessíveis para sua aprendizagem. Em outra ocasião, uma professora exigiu que ele fizesse a prova em tinta, sem importar-se com suas necessidades específicas. Ele relembra: **“ou você fazia as coisas, se virava pra fazer até em tinta ou reprovava**, isso aí foi o que uma professora me disse...”. Quanto a seu relacionamento com os colegas de classe, ele afirma que uma parte da turma **“era super gente boa”** com ele e o auxiliavam.

Otávio, por outro lado, indica não ter vivido experiências interativas parecidas àquelas anteriormente citadas por Aline, Keyla e Gabriel. No entanto, suas dificuldades estavam relacionadas a alguns tipos de atividades solicitadas pelos professores. Vejamos:

Segmento 20

Otávio	<p>Depois, as próprias pessoas que enxergam foram chegando, ajudando [...]. Os próprios professores também, sempre se apresentavam em sala, deixavam eu me apresentar, falar das dificuldades [...] e aí os professores sempre procuravam arranjar metodologias pra que pudesse me incluir, né?</p> <p>Lá, graças a Deus eu, eu não tive problemas com as pessoas, sempre fui bem acolhido pela direção, pelos professores [...]</p> <p>Todo esse processo de passar materiais pra o braille [...], o instituto sempre teve essa responsabilidade de passar pra o braille. E aí, foi tranquilo, quanto a materiais.</p> <p>Geografia, no ensino médio, tinha muitos materiais é... mapas, globos, tudo que um professor de geografia trabalha [...], só que muitas vezes em provas a gente não tinha tanto o que fazer porque as vezes era pra criar imagem, pra montar um mapa e como eu disse anteriormente isso aí não há possibilidade de fazer [...]</p>
--------	--

Otávio compartilha experiências diferentes, evidenciando sobre sua identidade aspectos diferentes das identidades dos demais participantes, pois segundo ele, seus colegas lhe ajudavam e **“os professores sempre procuravam arranjar metodologias”** para lhe incluir em sala de aula. Dessa forma, entendemos que a inclusão se materializa através de ações que permitem que os alunos participem, interajam uns com os outros e tenham acesso aos materiais, não sendo um processo unilateral.

Ele parece não ter tido dificuldades com respeito ao acesso aos materiais, mas explica que encontrou algumas dificuldades referentes aos tipos de questões abordadas nas atividades e provas, questões que não consideravam suas necessidades específicas. Mesmo assim, suas experiências comprovam que possuir características semelhantes não garante que as pessoas terão identidades iguais, pois as pessoas vivem experiências diferentes.

A seguir, os quatro participantes narram como foram suas interações no Instituto dos Cegos da Paraíba. Vejamos o que diz Aline:

Segmento 21

Aline	<p>É... antes de eu aprender o braille, que... depois que eu cheguei no Instituto, acho que demorou cerca de 2 anos, foi o tempo pra eu aceitar aprender...</p> <p>...a parte da intinerância, que é pra gente estudar o que tinha visto na escola, estudar de forma assim, acessível, digamos assim [...], por exemplo, geografia se fosse alguma coisa de mapa, assim, tinha o mapa em alto relevo. Biologia, ciências, corpo humano tem os negócio, dava pra gente tocar, então é bem melhor, né? Pra gente visualizar e aprender.</p>
-------	---

Os quatro participantes comentam coisas positivas sobre suas vivências no Instituto. Aline lembra que foi através do Instituto que ela aprendeu o braille, mas **“demorou cerca de dois anos”** para ela aceitar. Quanto aos materiais, ela comenta que haviam pessoas especializadas que adaptavam materiais de forma acessível e isso lhe proporcionava uma melhor aprendizagem. Ela diz: **“dava pra gente tocar, então é bem melhor, né? Pra gente visualizar e aprender”**. Nesse sentido, percebemos o quão importante é a adaptação de materiais didáticos para a melhor aprendizagem e inclusão de pessoas com deficiência visual.

Assim como Aline, Keyla, também fala a respeito de sua relação com o braille:

Segmento 22

Keyla	É, lá foi onde eu aprendi o braille que , que hoje né? eu utilizo pra, pra fazer as atividades tanto na universidade como eu já utilizei no... é, na escola.
-------	--

Para Keyla, ter aprendido o braille representa mais autonomia, ela comenta: **o braille que, [...] eu utilizo pra, pra fazer as atividades** tanto na universidade como eu já utilizei no... é, na escola”. Sem o braille esses alunos com deficiência visual encontrariam mais obstáculos para sua aprendizagem, pois é através dele que eles leem e escrevem. Para a identidade do cego, o braille representa o meio pelo qual ele tem acesso ao conhecimento. Se na escola regular Keyla não aceitava aprender o braille, nem mesmo tentar, agora ela posiciona-se como alguém que o valoriza, visto que agora ela percebe os benefícios de sua utilização, com isso lembramos mais uma vez o que explicita Hall (2011) ao esclarecer que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2011, p. 13).

Vejamos o que Gabriel diz a respeito de suas interações nesse contexto:

Segmento 23

Gabriel	...se você tivesse dúvida sempre tinha alguém no Instituto sempre pra lhe dar um reforço...
---------	--

Entendemos que Gabriel mantinha um bom relacionamento com os profissionais do Instituto, por isso ressalta a disponibilidade desses profissionais. Segundo ele “...se você tivesse dúvida **sempre tinha alguém no Instituto sempre pra lhe dar um reforço...**”.

Otávio, por sua vez, além de evidenciar o papel que o braille tem em sua formação, também explica de que forma as professoras do Instituto interagiam com ele:

Segmento 24

Otávio	<p>...professores que souberam passar o bom conteúdo e nos, e me orientou bastante pra que quando eu fosse estudar nas escolas regulares, como seria, como seriam as atividades, mostrando que... seria algo normal, né?</p> <p>Que através do braille é que eu me desenvolvi bastante, tanto na leitura como na escrita, porque sem o braille, partindo aí dos ensinamentos do instituto, sem o braille não teria como eu ter dado continuidade aos meus estudos nas outras, nas escolas as quais eu passei, né?</p>
--------	---

Otávio explica que o Instituto contribuiu em sua formação através do apoio prestado por professores (as) que através de conversas o ajudaram a superar quaisquer receios quanto a sua nova rotina na escola regular. Ele afirma: “**me orientou bastante, [...] mostrando que... seria algo normal, né?**”. Visto que é cego congênito, Otávio nunca apresentou resistência ou algum outro sentimento que o impedisse de aprender o braille. Para a sua identidade, esse sistema representa um meio de desenvolvimento e crescimento como pessoa, estudante e profissional. Por isso, assim como Keyla (cf. Segmento 22), ele reconhece o valor do braille em sua formação, pois sem ele não seria possível continuar seus estudos em outros contextos.

Consideremos agora, o que Aline, Keyla, Gabriel e Otávio narram a respeito de suas experiências no âmbito do ensino superior:

Segmento 25

Aline	<p>[...] porque além da gente ter acesso a todos os materiais, tanto digital quanto em braille, é... os professores, eles, buscam é... tentar o máximo pra incluir a gente nas aulas...</p>
-------	---

Através de seu relato, entendemos que Aline se sente incluída na Universidade, pois segundo ela “**além da gente ter acesso a todos os materiais**, tanto digital quanto em braille, é... **os professores, eles, buscam é... tentar o máximo pra incluir a gente** nas aulas...”. Aline evidencia em seu texto que há um esforço por parte dos professores para incluí-la em sala de aula e fazer-lhe ter acesso, não apenas a alguns materiais, mas a todos eles. Para ter acesso aos materiais digitalizados e em braille, alunos com deficiência visual de diferentes cursos e professores da UFPB contam com o apoio do Núcleo de

Educação Especial (Nedesp), que é um órgão subordinado ao Centro de Educação (CE), responsável pela adaptação, transcrição e revisão de textos e obras acadêmicas de tinta para o sistema Braille - e vice-versa.

Keyla também fala sobre suas experiências com os professores (as) e admite que, às vezes, se surpreende com algumas atitudes deles, como podemos ver no próximo segmento:

Segmento 26

Keyla	Aí, mas pelo menos alguns é... assim, conseguem me superar , sabe? Eu às vezes não imaginava que eles iam fazer aquele certo tipo de atividade e consegue fazer isso pra mim.
-------	---

Keyla indica, através de sua narrativa, que se sente valorizada por alguns de seus professores. Ela comenta que alguns conseguem surpreendê-la, pois ela **“às vezes não imaginava que eles iam fazer aquele certo tipo de atividade e consegue”**. Nesse sentido, percebemos que pouco a pouco está havendo uma conscientização nas Instituições de Ensino Superior sobre a importância da inclusão, conscientização esta que precisa avançar ainda mais, afetando outros profissionais e setores.

Gabriel, apesar de não estudar na mesma universidade que os demais, enfatiza em sua narrativa algo positivo a respeito dos professores, assim como Aline e Keyla:

Segmento 27

Gabriel	[...] eu fiz amizade com a turma , então eles sempre me ajudam quando eu tenho dificuldade, os professores também sempre tão lá, param pra tirar alguma dúvida minha ou senão tiram um tempo em outro horário...
---------	--

Segundo a narrativa de Gabriel, entendemos que ele está estabelecendo boas interações com os colegas e professores de sua faculdade. Em suas palavras, fica claro que ele assume uma postura de quem toma a iniciativa para interagir com eles, por isso, usando a primeira pessoa do singular, o que indicia certo protagonismo, ele diz: **“eu fiz amizade com a turma”**. Os professores

também se esforçam para incluí-lo, pois estão dispostos a atendê-lo até mesmo em outros horários.

Assim como Gabriel, Otávio também parece tomar a iniciativa não só nas interações com professores, mas também na resolução de problemas. Senão, vejamos:

Segmento 28

Otávio	<p>Eu tive dificuldade em duas, na parte de fotografia digital, que é totalmente com foto, mas aí eu tive que conversar com o professor e ele me passava, me mandava textos que falava de fotografias, de fotógrafos, pra eu fazer análises, resumos...</p> <p>[...] aí o professor juntamente comigo numa conversa, chegamos a essa conclusão, que daria pra trabalhar com textos, então superamos aí, superei aí essa dificuldade.</p> <p>[...]uma disciplina chamada metodologia do trabalho científico [...]onde tem o assunto Normas da ABNT, esse assunto eu tive muita dificuldade porque assim, trabalha muito com, com essa questão das normas, de, da questão de digitalização né? Que nem sempre tem programas acessíveis pra que a gente possa digitar tudo diante das normas né?, do que as normas pedem aí pra gente, então a prova disso é que eu tirei nota baixa na prova...</p> <p>[...] nunca tive problema com questão do professor não querer ajudar, não querer adaptar os conteúdos, eles sempre conversava, falava, mostrava os caminhos que poderiam ser percorridos [...]</p>
--------	---

Otávio comenta que sentiu dificuldades com algumas disciplinas da grade curricular de seu curso, pelo fato de exigir, por exemplo, o trabalho com programas que ele não tinha acesso ou com imagens. Assim, percebemos que as dificuldades e obstáculos encontrados por alunos com deficiência visual são mais acentuadas dependendo da natureza e especificidades do curso. No caso do trabalho com imagens, ele lembra que para resolver essa questão teve uma conversa com o professor e juntos buscaram outras metodologias para que Otávio tivesse acesso aos materiais de forma diferente, visto que a disciplina envolvia o trabalho com fotos e imagens. Como foi falado anteriormente, para que o aluno com deficiência visual esteja realmente incluído na sala de aula, é de fundamental importância que haja igualdade de oportunidades, mas isso não significa que os professores devem exigir que os alunos façam as mesmas

atividades, da mesma forma (CARVALHO, 2004). Nesse sentido, a interação entre o aluno com deficiência e o professor é de extrema importância para que o ambos possam, juntos, buscar as melhores estratégias para a acessibilidade pedagógica.

Nesse sentido, o professor citado por Otávio deu um bom exemplo de como trabalhar de forma que todos em sala sejam incluídos, e tenham acesso ao conhecimento que necessitam para sua formação como profissionais. Sua narrativa indica que esse esforço não era apenas por parte de um único professor, mas de vários, pois segundo ele: “**eles sempre conversava, falava, mostrava os caminhos que poderiam ser percorridos [...]**”, mostrando que o professor cumpre um importante papel nos processos de inclusão (FERREIRA, 2006). Outro ponto importante que contribuiu para isso foi a conversa que aluno e professor tiveram, buscando soluções. Ninguém melhor do que o próprio aluno para indicar ao professor os caminhos mais viáveis para sua melhor aprendizagem.

Considerando novamente o curso de extensão de língua espanhola, vejamos de que forma Aline, Keyla, Gabriel e Otávio narram as interações que estabeleceram nesse espaço:

Segmento 29

Aline	<p>...minha interação com os outros alunos se deu assim, é... de forma evolutiva né?, progressiva, aos poucos e...</p> <p>Os materiais a professora sempre trouxe adaptado, os textos em braille pra gente acompanhar a aula, e as provas tudo em braille, é...a tirinha que eu achei o máximo, em alto relevo, tudo adaptado.</p>
-------	--

No contexto do curso de espanhol, Aline comenta que sua interação com os colegas “se deu assim, é... **de forma evolutiva né?, progressiva, aos poucos...**”, pois talvez muitos de seus colegas não tenham tido até então nenhum contato com uma pessoa com deficiência visual, assim como esta pesquisadora e professora estagiária de espanhol não havia tido. No entanto, segundo ela, essas interações progrediram. Nesse sentido, é importante ressaltar que a promoção de espaços em que alunos cegos e videntes possam interagir em sala de aula é um

processo que beneficia todos os alunos, pois os alunos videntes também passam a refletir sobre a importância do processo de inclusão e passam a construir valores cidadãos.

Sobre os materiais didáticos, Aline relembra uma atividade realizada em sala em que a professora trouxe material adaptado. Ela relata: “**a tirinha que eu achei o máximo**, em alto relevo, tudo adaptado”. Para Aline trabalhar com material adaptado significa que está sendo incluída e que está tendo igualdade de oportunidades, assim como os demais. Em um contexto assim, Aline sente prazer em aprender uma língua estrangeira.

Vejamos agora como Keyla narra suas interações:

Segmento 30

Keyla	...e a minha interação com os alunos, são ótimos, o melhor possível , com a professora também. E... é... Os materiais didáticos são adaptados da melhor forma possível para que a gente venha acompanhar a turma e tá sempre incluídos...
-------	---

Keyla indica por meio de sua narrativa que se sente incluída no curso de espanhol, pois segundo ela, sua interação com os colegas está sendo a melhor possível, está tendo acesso aos materiais que “**são adaptados da melhor forma possível** para que a gente venha acompanhar a turma e tá sempre incluídos...”. Para Keyla, é muito importante ter acesso aos materiais ao mesmo tempo que os outros alunos, pois isso permite que ela acompanhe os conteúdos ao mesmo tempo que eles, o que contribui para a sua aprendizagem e faz com que se sinta incluída. Dessa forma, entendemos que um ambiente de sala de aula propício pode auxiliar o processo de construção identitária de alunos cegos de forma menos conflituosa e com menos sofrimento.

Assim como Keyla, Gabriel também valoriza o fato de ter acesso aos materiais didáticos ao mesmo tempo que os demais. Vejamos o que ele diz:

Segmento 31

Gabriel	É, na questão de comunicação com os colegas né?, interação, pra mim tá ótimo, o pessoal, é, tenta ajudar bastante e tá bom, com o professor também tá bom, a professora é boa...
---------	---

	...com questão dos materiais, tá chegando, tá tendo todos os materiais , é... de acordo com as aulas, não tá atrasando , então, isso também é muito bom pra não ficar aquela pessoa lá, por exemplo, no meu caso os deficientes sem o material e fica voando na aula e os materiais chegam duas aulas depois, então como tá, tá ótimo .
--	---

Gabriel menciona a questão do acesso aos materiais didáticos, retomando mais uma vez experiências vividas nas escolas regulares, que marcaram sua trajetória escolar e sua identidade enquanto aluno cego. Ele comenta: “... **tá tendo todos os materiais**, é... de acordo com as aulas, **não tá atrasando**, então, **isso também é muito bom** pra não ficar aquela pessoa lá, [...] voando na aula e os materiais chegam duas aulas depois, então **como tá, tá ótimo**.” Gabriel deixa subentendido que agora está sendo incluído, diferentemente da época em que estava na escola regular, em que não tinha acesso ou recebia os materiais atrasados.

Por fim, vejamos o que diz Otávio:

Segmento 32

Otávio	E quanto ao relacionamento com os colegas é tranquilo, eu consigo interagir bem, as pessoas contribuem na sala, é, é super de boa isso aí, enfim. E o bom é isso quando há inclusão, quando há interação porque todos nós somos iguais né?
--------	--

No comentário de Otávio, percebemos que ele assume, mais uma vez, um papel ativo na interação com os colegas, porque segundo ele: “... é tranquilo, **eu consigo interagir bem**, as pessoas contribuem na sala, é, é super de boa...”. Entendemos que Otávio não esperava apenas que seus colegas tomassem a iniciativa para interagir com ele, mas ele mesmo também o fazia e isso contribuía para um ambiente agradável. Em seus relatos, é recorrente a ideia do “eu” que participa, que age, que toma a iniciativa na resolução de problemas. Para ele a interação é um aspecto importante que contribui para a inclusão em sala de aula. Isso fica claro em suas palavras quando diz: “E **o bom é isso quando há inclusão, quando há interação**, porque todos nós somos iguais né?”

As narrativas dos quatro participantes nos possibilitaram perceber, através de aspectos afetivos e interativos, como eles foram construindo suas identidades

a partir do contato com outras pessoas, estando inseridos em diferentes contextos, e em meio a mudanças sociais.

Evidenciam também as consequências de um sistema educacional ainda muito integrativo que, muitas vezes, tem negado a pessoas com deficiência visual a oportunidade de ter acesso ao conhecimento, a participar e permanecer nas instituições de ensino. São situações e práticas que precisam ser melhoradas e até mesmo evitadas, para que alunos cegos não se sintam mais segregados e excluídos. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que essas narrativas demonstram que ações estão sendo empreendidas para garantir uma educação mais inclusiva para esse público, o que indica que estamos vivendo um processo de transição que desejamos e lutamos para que avance cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos por meio deste trabalho discutir e analisar os processos de construção identitária de quatro pessoas com deficiência visual, através de suas narrativas de experiências vivenciadas em diferentes contextos educativos nos quais estiveram ou ainda estão inseridos. Para isso, discutimos sobre os desdobramentos entre os processos educacionais de integração e inclusão, que têm provocado transformações nas identidades desses alunos cegos.

Dessa forma, nos propusemos a responder as seguintes questões de pesquisa:

1. De que forma quatro pessoas com deficiência visual indicam, por meio de narrativas, aspectos de sua construção identitária enquanto alunos em diferentes contextos escolares/acadêmicos?
2. Quais as implicações das aulas de espanhol em uma turma de extensão na construção identitária desses alunos?

As narrativas evidenciaram movimentos de des/re/construção identitária de quatro alunos com deficiência visual. Sistematizamos, a seguir, esses movimentos, lançando luz sobre a natureza da identidade tal qual defendida pelos teóricos que citamos no capítulo 1 deste trabalho:

- Identidade como não linear e temporária

Como pudemos observar nas narrativas analisadas, os processos de construção identitária de Aline, Keyla, Gabriel e Otávio ocorreram - e continuam ocorrendo - de forma não-linear, a partir de diferentes fases de suas vidas, experiências, contextos, pessoas, entre outros fatores, confirmando o que explicitamos no capítulo 1 sobre o fato de não nascermos com um núcleo identitário que permanece estável durante toda nossa vida.

O período de perda de visão para Keyla e Aline fez com que, por um tempo, elas se posicionassem enquanto pessoas que não aceitavam aprender o braille (cf. Segmentos 2 e 5), diferentemente de Gabriel e Otávio que já nasceram cegos, o que indica, a nosso ver, que pessoas cegas congênitas, embora passem por conflitos ao longo de sua vida, constroem suas identidades a partir da naturalização da condição de serem cegas. Se, em uma determinada época, Aline

e Keyla não aceitavam que estavam perdendo a visão e que tinham que aprender uma nova forma de escrever e ler, com o tempo, a partir de interações e de novas experiências, passaram a construir e assumir novas identidades, apresentando uma nova maneira de perceber a própria condição de cegueira.

- Identidade construída, modificada e marcada através de interações e pelo olhar do outro

Dependendo do contexto e das ações dos diferentes protagonistas dos espaços nos quais estavam inseridos, sejam professores, colegas e diretores, os quatro alunos cegos se sentiram excluídos ou incluídos. Aline, por exemplo, se sentiu excluída na escola regular por um professor que não a deixou participar de um trabalho em grupo (cf. segmento 1) e abandonada pelos colegas (cf. segmento 17). Gabriel também indica ter se sentido excluído, pois alguns professores não usavam metodologias que o incluíssem na aula, desconsiderando suas necessidades específicas (cf. segmento 19). Keyla se sentia mais segura e parte de um grupo, pois em sua sala haviam outras alunas cegas. Já Otávio se sentia incluído em sua escola, porque segundo ele, era acolhido pelos diferentes membros desse espaço (cf. segmentos 4 e 20).

Além disso, lembramos que Keyla (cf. segmento 2) sentia vergonha de dizer que não estava enxergando ou que tinha medo de como poderia ser tratada pelos colegas. Tal posição justifica-se a partir do possível olhar do outro em relação à sua cegueira.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, percebemos que todos os participantes valorizam o fato de estar aprendendo uma língua estrangeira, pois estão tendo uma oportunidade que, infelizmente, nem todas as pessoas cegas têm. Eles querem aprender uma nova língua porque se sentem e são parte de uma sociedade que deveria oferecer igualdade de oportunidades a todos.

Aprender uma língua estrangeira em um contexto em que podem interagir com colegas videntes, ter acesso a materiais adaptados que não atrasam e aprender novas culturas, expandindo seus conhecimentos de mundo é muito significativo para esses alunos cegos e implicam novas mudanças em suas identidades. Além de se sentirem parte desse ambiente, assim como qualquer

aprendiz, essa aprendizagem faz com que se posicionem de forma diferente, se coloquem no lugar do outro, desconstruam estereótipos etc.

A preparação e ministração de aulas para uma turma de alunos cegos e videntes foi e é desafiadora. Uma das principais dificuldades encontradas diz respeito à adaptação de atividades do livro didático que, muitas vezes, apresenta questões para preencher lacunas ou tabelas, responder questões a partir de imagens e outras atividades que não são possíveis para aprendizes cegos. No entanto, como pudemos ver, a experiência do curso de espanhol e as narrativas de Aline, Keyla, Gabriel e Otávio indicam que é possível promover aulas em que todos os alunos aprendam em cooperação, em ambientes nos quais não se sintam excluídos.

Esta pesquisadora que, por sua vez, é professora no curso de extensão de espanhol também teve sua identidade des/re/construída, pois antes de sua participação no programa não havia tido nenhum contato com pessoas cegas e, portanto, apresentava muitas dúvidas com respeito à interação com alunos cegos, além de possuir uma visão estereotipada, tendo em vista sua falta de conhecimento. Aspectos que foram sendo desconstruídos através das interações entre a professora e seus alunos, as leituras e os encontros com professores com experiência de ensino a alunos com deficiência visual fizeram muita diferença na formação profissional desta professora pesquisadora.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORDEIRO, Ana Beatriz de Albuquerque. A adaptação de material didático para pessoas com deficiência visual como prática formativa de professores de língua inglesa. Monografia (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

CORPAS, Jaime; GARMENDIA, Agustin. Aula internacional 1 curso de español. Nueva edición. España: Difusión, 2014.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos S.; STAUFFER, Anakelia de Barros. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, Mônica pereira (Org.); PAULINO, Marcos Moreira (Org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 9, p. 123-142.

CORTESÃO, Luiza. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 4, p.85-113.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. cap. 2, p. 33-55.

DANTAS, Rosycléa. Complexidade e singularidades da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. cap. 8, p. 167-192.

EDLER CARVALHO, Rosita. Educação inclusiva: com os pingos no "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (Orgs). Inclusão e educação Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 4, p. 85-113.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 9, p.211-238.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos; FILHO, Lucindo Ferreira da Silva; OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos de. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica pereira (Org.); PAULINO, Marcos

Moreira (Org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 8, p. 107-121.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

LATAS, Ángeles Parrilla. O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação**. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos, 2011. cap. 1, p. 17-27.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 8, p.183-209.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 18. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. Tese (Doutorado em Letras) – Ed. Universitária da UFPE, Recife, 2008.

MEDRADO, Betânia Passos. Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MEDRADO, Betânia Passos; VELLOSO-LEITÃO, Liane. Por entre paisagens líquidas: a construção identitária de professores de inglês no contexto de cursos de idiomas. In: OLIVEIRA, Luciani Salcedo de; BOER, Raphael Albuquerque de. Professores (as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades. Campinas: Pontes Editores, 2018, cap. 2, p. 43-68.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal, RN:EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEREIRA, Fernando Antonio de Melo; Queiros, Alinne Pompeu Cunha. A consolidação da pesquisa social qualitativa: um aporte teórico. Revista Espaço acadêmico, Nº 134, P. 65 – 72, julho de 2012.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: ___ RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 12, p.299-318.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica pereira (Org.); PAULINO, Marcos Moreira (Org.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 3, p.31-44.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. cap. 1, p.15-34.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, discute e analisa o processo de construção identitária de alunos com deficiência visual, enquanto alunos em diferentes contextos escolares/acadêmicos. A pesquisa está sendo desenvolvida para o Trabalho de Conclusão de curso da aluna Débora Soares de Souza do Curso de Letras-Espanhol da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Betânia Passos Medrado.

Os objetivos do estudo são a) Identificar, em narrativas orais de alunos com deficiência visual, aspectos de sua construção identitária enquanto alunos em diferentes contextos escolares/acadêmicos; b) Analisar o papel das aulas de extensão em língua espanhola, na construção identitária desses alunos. Assim, esperamos contribuir com as discussões a respeito de identidade e inclusão.

Solicitamos o seu consentimento para o uso dos seus relatos via áudio e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o seu nome será mantido em sigilo. Esclarecemos que sua participação é voluntária, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para o uso das informações solicitadas para a pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do aluno/a

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador responsável (a) Betânia Passos Medrado, WhatsApp 99342 82 85 ou pelo email betamedrado@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

APÊNDICE B

Pergunta 1: Conte como foi sua experiência na escola regular (ensino fundamental e médio) abordando aspectos como a convivência com outros alunos e professores, o acesso aos materiais didáticos, como livros e provas e a estrutura da escola.

Keyla

É, então... eu vim ter acesso a ... ao braille em 2007, estava no oitavo ano, foi na época que eu comecei a frequentar o Instituto e vim ter acesso ao braille em 2008, e foi quando eu tava começando realmente a sentir muita dificuldade na leitura, no caso, é... na escrita normal, em tinta. Nisso eu continuei a usar o material tudo normal mesmo com essa dificuldade, pelo fato de não aceitar que eu tava perdendo a visão e alguns professores é... compreendiam, outros nem sabiam que eu tinha essa dificuldade, eu tinha vergonha de dizer a eles que... não tava dando pra ver, pra tirar do quadro. É... dependendo da sala eu tinha que sentar é... ou muito na frente ou num determinado lugar que ficasse claro pra mim ver a linha do caderno pra mim escrever, e durante, na sétima série que é o oitavo ano agora, eu... eu tinha uma vizinha que estudava comigo, aí ela sempre me ajudava, ditava pra mim quando eu não conseguia enxergar, é..., as atividades que era pra casa ou quando eu não conseguia ver alguma coisa, ela também me dava muita força. E..., aí, eu não, eu não tinha nada em braille, né? nada adaptado, na sétima série, oitavo ano. Aí já no nono ano, que foi quando eu fui morar no internato (Instituto, lá tinha um internato, que ficavam as pessoas que moravam longe e que precisava de ter reabilitação, que nunca teve contato com nenhuma pessoa cega) eu ainda, ainda tava com essa rejeição de escrever... é ... com o braille, só que nisso eu já tinha, é... o... as letras ampliadas, usava um caderno adaptado que era feito lá pelo Instituto mesmo, que era as folhas de ofício e umas linhas bem grossas e um, um lápis também adequado pra escrever nesse caderno. Aí, eu fui, pronto, eu fui, eu continuei é... fazendo minhas atividades dessa forma, com as letras ampliadas, as provas, ou senão, é... eu fazia na direção, é... alguém lendo pra mim. E tinha professor que, é... não tava nem aí, né? Tanto faz, como tanto fez, ter uma pessoa com deficiência na sala. É, eu não gostava de ter muito contato com outros alunos, eu tinha meio que um... receio, meio que medo de ser bulinada pelos alunos, que as vezes quando bate em alguém, o povo chamava de cega, num sei o que... aí então eu não gostava de ter muito contato com os outros alunos. O muito que eu falava era com dois, três alunos na sala, isso no Ensino Fundamental. Aí, já quando eu terminei de me adaptar é... de ver... de ter outra visão, questão, que eu tava perdendo mesmo ou, é... não ia ter jeito mais e tal, aí quando eu fui pra o Ensino Médio, aí eu já fui com mais três colegas do internato, quer dizer, uma menina do internato e mais duas que frequentava o Instituto do cegos, aí era nós quatro numa sala só, isso no Ensino Médio. Aí, o professor já sabia que a gente tinha essa dificuldade, que tinha que ditar... é ... tinha professores que não ditava, dizia que depois passava o material pra gente, é ... nisso ficava acumulando e nunca passava, é... Já tinha

sala multifuncional, que era onde ficava uma pessoa responsável nessa sala, e... ela também tava aprendendo braille e tal pra auxiliar a gente. Os professores é... alguns compreendiam né?, outros não ligavam muito não. E... já no Ensino Médio a gente já tinha mais contato com, é ... com os colega de sala, já era, o pessoal já falava com a gente, bem tranquilo, a gente tinha bem mais contato com eles, diferente do Ensino Fundamental, quando eu estudava na escola X. Aí pronto, foi, mais ou menos isso. Sim, aí, é, prova, essas coisas, tudo mandado pra o Instituto pra depois ser enviado novamente pra escola pra gente fazer, as provas junto com os alunos. E... livros, a gente não tinha adaptado, quando era pra fazer algum exercício de, dos livros, a gente levava pra o Instituto, lá eles liam pra gente e a gente respondia as atividades pra poder ser transcrita e retornado pra escola novamente, era esse processo que era feito toda, toda vez. A escola era, pelo menos do Ensino Fundamental, eu achava inacessível algumas coisas porque tinha muita escada e ... já na escola Y não, a escola Y era mais tranquilo, só que a gente não costumava andar muito não, sabe? na escola, era mais é... chegava ia pra sala, na hora do intervalo a gente ficava nessa sala multifuncional que é no caso, educação especial, onde fica os equipamentos de... pra dar acesso a todo tipo de deficiência. Aí era mais isso.

Otávio

Bem, eu comecei a estudar na escola regular, a partir da antiga 5ª série que hoje é o sexto ano, é... porque antes da quinta série a gente estudou, nós que somos deficientes visuais estudávamos no Instituto dos Cegos e lá antigamente tinha até a 4ª série e aí como as pessoas com deficiência precisam se incluir nas escolas, o Instituto viu que a gente precisaria estar numa escola regular junto com outros alunos e assim da quinta série até o 3º ano do Ensino Médio eu estudei na escola regular. E de início foi um pouco, eu não vou dizer que foi tão complicado porque não foi, mas foi um pouco é... difícil de se adaptar pelo costume de tá estudando no Instituto, né? Questão de saber como, como ia ser, como seria a convivência com alunos que enxergam. Ficava aquela preocupação, ah, como é que eu vou andar nessa escola, como é que eu vou me adaptar com as outras, com... os alunos que enxergam, com os professores. Mas aí, essa dificuldade foi mais na primeira semana, né? Depois, as próprias pessoas que enxergam foram chegando, ajudando, na questão de locomoção, na questão de, de ditar aquilo que o professor colocava no quadro pra que eu pudesse copiar em braille. Os próprios professores também, sempre se apresentavam em sala, deixavam eu me apresentar, falar das dificuldades, das facilidades também, né?, porque não são só as dificuldades, tem também as facilidades dos materiais que a gente usa, e aí os professores sempre procuravam arranjar metodologias pra que pudesse me incluir, né? E uma dessas metodologias era, por exemplo, ditar o que ele colocava no quadro, tinha uns que pedia para alguns alunos ditar, tinha outros que eles mesmo chegava, ditava, explicava, por exemplo, algum conteúdo que tem foto, que tem desenho, porque um professor não vai deixar de dar conteúdos com imagens por conta de um deficiente visual, o que ele vai fazer é

tentar arrumar metodologias. Então, pelo menos no Ensino Fundamental eu estudei a 5ª e a 6ª série na escola Z, que é uma escola particular. Lá, graças a Deus eu, eu não tive problemas com as pessoas, sempre fui bem acolhido pela direção, pelos professores, questão de materiais, tinha vez que, um exemplo, quando era uma prova, o pessoal mandava, sempre tinha alguém do Instituto responsável pra pegar material, pra levar de volta pra escola, e eles pegavam pra passar pra o braille lá no Instituto. Todo esse processo de passar materiais pra o braille quando eu não copiava na sala, quando era uma apostila maior, um conteúdo grande ou uma prova, o Instituto sempre teve essa responsabilidade de passar pra o braille. E aí, foi tranquilo, quanto a materiais. O que, o que sempre dificulta pra o deficiente visual é quando é questão de imagens. Tem vez que o professor arruma algum método, por exemplo, ele explica como é a imagem, quando é algum desenho eles tentam, é... elaborar alguma explicação pra que os, pra que a gente possa anotar e ter um bom entendimento. Agora quando é questões de, por exemplo, crie um desenho, crie uma imagem, isso aí de forma nenhuma a gente pode fazer, isso aí, porque pra criar, pra elaborar uma imagem o deficiente visual não faz, o que ele pode trabalhar nessa questão é só, a partir do que o professor explica de uma imagem, de um desenho, ele poder interpretar e, e responder perguntas que tenha haver com, com a imagem, questão de texto, essas coisas. E aí da 7ª serie até o 3º ano eu estudei em outra escola regular, que é a escola W. Também foi uma escola que me acolheu bastante, em que eu tive algumas dificuldades, no mesmo sentido, em questão as vezes de alguns materiais, com essas questões de foto, desenho, e aí nessa mesma situação, os professores procuravam sempre adaptar, procuravam... lá na escola W, já é um pouco diferente, tinha uma sala de recurso também, então quando eles não mandavam o material, as provas pra o Instituto dos cegos, eles mandavam pra essa sala de recursos, pra eles poderem é... auxiliar melhor. Um exemplo, que eu posso citar era principalmente em geografia. Geografia, no Ensino Médio, tinha muitos materiais é... mapas, globos, tudo que um professor de geografia trabalha, com regiões, localize no mapa em que ponto fica tal estado, enfim, só como exemplo, e aí, tinha uma professora da sala de recurso que era de geografia também e que deu um auxílio, só que muitas vezes em provas a gente não tinha tanto o que fazer porque as vezes era pra criar imagem, pra montar um mapa e como eu disse anteriormente, isso aí não há possibilidade de fazer, então, numa situação dessa ou eles anulavam essa questão ou passava outro, outra questão que tivesse só haver com o texto ou então só pra explicar o que entendeu daquele mapa, daquela imagem, porém quando tinha que explicar, algum professor dava uma orientação, mostrava mais ou menos o que quer dizer nessa questão da, da imagem. Agora, é aquilo, porém nem sempre é fácil, porque quem tá enxergando vai ter uma visão melhor, nessa questão, agora pra quem não enxerga, mesmo que alguém explique nem sempre dá pra ter um entendimento como quem enxerga, né?, mas dava pra ir aos poucos driblando essas dificuldades. Foi uma das únicas dificuldades, foi mais nessa questão de materiais que... não são possíveis pra os deficientes visuais, mas questão de convivência com os alunos, convivência com professores, isso aí graças a Deus eu não tive dificuldade, nunca tive problemas, as pessoas sempre acolheram bem, eu

consegui terminar meus estudos numa boa, sem nenhum problema quanto a essas questões. A escola, por exemplo, a escola tinha mais alguns batentes, a acessibilidade não era ruim, mas também não era tão boa. É... quanto a questão da estrutura, eu achei a escola W um pouco melhor, mas assim... mesmo assim eu nunca tive dificuldades com problemas de estruturas, mas sempre dava pra desenrolar numa boa.

Aline

Então, é ... no fundamental dois foi quando eu comecei a perder a visão, já tava um pouco mais avançado. A escola onde eu estudava aqui no bairro ela não tinha preparação nenhuma pra receber deficientes, alunos deficientes, e foi um ano muito, bem difícil pra mim porque além deles não é... não prepararem materiais ampliados pra mim, os professores não sabiam trabalhar, alguns até tentavam, mas outros nem se esforçavam, até que teve uma vez que o professor fez um trabalho em grupo e ele me deixou fora do grupo, me excluiu. Minhas provas não vinham ampliadas, elas, eu fazia com uma menina, uma colega minha da mesma sala, a gente fazia juntas, ela lia pra mim, eu respondia e ela escrevia a resposta. E... minha relação com os alunos era assim, eu tinha mais contato com as meninas, algumas e... algumas me ajudavam, outras no início ajudavam, mas depois deixavam. Geralmente é assim, né? no início ajudam, depois vão deixando, deixando, deixando... E... tinha um que até me chamava de preguiçosa por não tirar do quadro, mas é porque eu não via o que tava no quadro. Mas aí eu fiquei só um ano nessa escola, no outro ano eu já fui pra uma escola que o Instituto tem parceria. Não foi 100%, mas já deu uma melhorada, é ... a estrutura da escola já, já tinha sala de recursos, e etc. É... os professores não eram tão preparados, mas já tinha uma certa experiência com outros alunos, e... é... eu já recebia as provas ampliadas, alguns capítulos ampliados, fazia as provas orais, algumas e... mas nem todos os professores eram... hum... mais ou menos preparados. Tinham alguns novatos que chegavam e... é... a gente pergunta: Professora, qual é o assunto? Aí ela dizia: Não, vocês podem ficar relaxados, não se preocupem com nada, é... já tá tudo, é... resolvido o de vocês. A gente passou a entender né? Mas aí no fim do ano, a gente sabia que tava todo mundo passado, todo mundo com sete, infelizmente, sem aprender nada, porque ela também não conseguia dar aula por causa dos alunos que eram muito bagunceiros. E... ela ficava mais sentada no birô, lá, os meninos fazendo bagunça e pronto. Hum... mais adiante, nessa mesma escola, é... tinha, eu comecei usar o braille, minhas provas vinham do Instituto, pegava os materiais com o Instituto. E no Ensino Médio é... que melhorou bastante, porque a sala de recurso, a professora de lá ficava sempre se comunicando com os professores, é... eles chegavam e perguntavam: Como a gente pode trabalhar com vocês? Que eram os cegos e... em relação a estrutura, a gente ficava no térreo, pra não ter que subir as escadas, os elevadores era quebrado. Os materiais, provas e capítulos, é... vinham da Funad se não me engano, tudo em braille. O... o, alguns vinham da Funad e... na sala de recurso tinha uma impressora braille, porém não, não

funcionava e ninguém sabia instalar, é... também tinha os livros feitos com um programa que coloca no computador e você lê os livros, fica com os livros no computador, eles são em cd. A relação com os alunos, quase sempre é a mesma coisa, é... geralmente todo mundo se interessa pra tentar ajudar, mas vai passando o ano, vai... relaxando, perdendo o interesse, hum... geralmente fica um ou dois, mais ou menos e os professores, é... não tem preparação, outros tentam, é... perguntam como podem trabalhar, outros nem ligam, nem se esforça.

Gabriel

Bom, eu na questão do fundamental, começando pelo fundamental, eu estudei escola pública, tá? Era uma escola aqui próxima de onde eu moro e assim, em questão de materiais, provas e alguns capítulos, a escola enviava para o Instituto, o Instituto imprimia e depois mandava pra escola de novo. Nisso o que acontece, esse método pra mim eu nunca gostei porque sempre demorava, sempre fazia prova depois dos meninos, então sempre demorava muito pra fazer as provas. Algumas vezes até chegava na mesma hora, no mesmo tempo que os meninos, mas era muito raro, a gente, eu tinha que pressionar muito algumas vezes. A questão da convivência com os outros alunos, no meu caso era tranquilo, todo mundo sempre, talvez a maioria, me aceitava tranquilo, me ajudava também, que eu precisava. E com os professores, aí era mais complicado porque tinha professores que não gostava muito de ensinar cego, tinha professora que dizia que não tinha sido preparada pra ensinar cego, não queria ensinar e só queria dar nota. Até que hoje em dia eu tenho um grande déficit em matemática, mesmo sendo minha área, mas eu tenho ainda esse déficit de... questão de assunto, eu tive que pegar grande parte do assunto só. Minha professora até da faculdade queria ter grande base do fundamental, a professora da faculdade, e eu não tinha por conta dessa professora, então, pra mim eu tive um pouco de dificuldade na questão do ensino, mas fora isso foi tranquilo, a convivência com os alunos, essas coisas. No Ensino Médio é... comecei na escola H cursando música, instrumento musical, que era o ensino médio e técnico. E... o que acontece, lá os alunos, pelo menos uma parte da minha sala era super gente boa comigo, assim, me auxiliava e tudo depois que eu conheci né? Por que quando você chega assim você é aquela pessoa excluída. Como já tinha gente deficiente que estudava lá, então pra mim já foi mais tranquilo, mas quando eu fiz o primeiro amigo lá, aí o pessoal já começou, todo mundo se aproximar pra ver como é que era aquele negócio do braille, essas coisa toda, curiosidade né?, e aí começou, criou aquele grupo de amizade e sempre me ajudaram, mas continuei com alguns problemas com a questão do ensino, porque lá tinha um setor, então as coisas iam pra o setor e dependia do setor pra imprimir. Aí teve uma época que tava tudo perfeito, mas chegou uma hora que, depois de um tempo saiu a funcionária que trabalhava nesse setor e aí o... a gente ficou meio abandonado lá, e aí os professores, - pelo menos de todos eu acho que só uma se salvava - , ignorou, não quis nem saber de nada, e... é... ou você fazia as coisas, se virava pra fazer até em tinta ou reprovava, isso aí foi o

que uma professora me disse, de matemática também. Tem muito professor que não são preparado, e aí eu senti essa dificuldade grande por causa disso eu acho, porque tem professor que sempre lutava pra poder aprender alguma coisa, pra poder ajudar, agora tem outros que relaxa e não quer saber de você né? A única professora mesmo que lá continuou me auxiliando, mesmo sem o setor, continuou ajudando era química, porque ela tinha uma base do braille, que ela fez um curso, e aí ela sempre me ajudou, é... na parte da disciplina dela, então ela mesma fazia as provas dela, escrevia, eu respondia e ela mesma corrigia, não ia pra lá, principalmente depois que ela soube que tava sem esse apoio. Também tive uma grande dificuldade na parte das partituras em braille, aí pra mim ficou muito complicado, até chegou uma época que eu deixei a escola por causa disso, por causa dessa dificuldade com o apoio de lá.

Pergunta 2: De que forma o Instituto dos Cegos contribuiu para sua formação escolar?

Keyla

Acredito que... contribuiu... é de várias formas, né? Primeiro porque lá foi onde eu aprendi a, meio que, é... como eu posso dizer, a questão do preconceito, né?, comigo mesma. É, lá foi onde eu aprendi o braille que, que hoje né? eu utilizo pra, pra fazer as atividades tanto na Universidade como eu já utilizei no... é, na escola. Lá eu aprendi a ter minha independência sabe? A não depender tanto das pessoas. Eu acho que ela contribuiu mais nesse sentido, de... de eu ter conseguido superar a questão do preconceito, é... aprender o braille e ter independência, tanto pessoal meu como é, na questão, é... como eu posso dizer, tipo estudantil.

Otávio

O Instituto contribuiu, é, primeiramente através do bom ensino, né? Onde... da alfabetização, até a antiga 4ª série, que foi até a, a série que eu estudei no Instituto, que na época só tinha até a quarta, hoje em dia só tem mais aulas com o pessoal da EJA, quem faz EJA e todos os estudantes com deficiência já começam seus estudos em escolas regulares, né? Então, quando eu estudei lá contribuiu através de, de boas aulas, os bons professores que souberam passar o bom conteúdo e nos, e me orientou bastante pra que quando eu fosse estudar nas escolas regulares, como seria, como seriam as atividades, mostrando que... seria algo normal, né? Não seria bicho de sete cabeças, estudar em escola regular, enfim, foi através dos bons, das boas aulas que o Instituto ajudou né? Nessa questão é... e também através do, dos métodos, né? Como principalmente o braille, né? Que através do braille é que eu me desenvolvi bastante, tanto na leitura como a escrita, porque sem o braille, partindo aí dos ensinamentos do Instituto, sem o braille não teria como eu ter dado continuidade aos meus estudos nas outras, nas escolas as quais eu passei, né? E também na Universidade... o braille que é o método principal pra gente que não enxerga.

Aline

Então, como o Instituto contribuiu?... é... na minha reabilitação, em geral, depois que eu perdi a visão, que daí eu fui, é... lá que eu aprendi o braille, lá que eu aceitei, né? a aprender o braille. Lá que eu aprendi a usar o computador com o programa de voz e... que apesar de tudo, de todos os contratemplos que eu tive por lá, é... tiveram pessoas que me apoiaram, me ajudaram pra que eu fosse adiante. Então... É... antes de eu aprender o braille, que... depois que eu cheguei no Instituto, acho que demorou cerca de 2 anos, foi o tempo pra eu aceitar aprender, e... o tempo que eu tava perdendo mais a visão, depois quando eu não consegui mais ler em tinta, aí eu fui... atrás de aprender o braille, porque eu usava óculos. Então, nesse tempo, eles... na intinerância, eles procuravam ler é... os livros ou o que, o assunto né? Que a gente tava estudando na escola, porque assim, a gente ia pra escola de manhã, a tarde ia pra lá, tinha a parte da, de habilitação e reabilitação, e... a parte da intinerância, que é pra gente estudar o que tinha visto na escola, estudar de forma assim, acessível, digamos assim, e aí... os professores liam pra quem não quisesse acompanhar com o braille, né? Os professores leem é... o material, o livro, e aí tentava dar mais uma aula, né? Mais ou menos isso, e... com objetos, por exemplo, geografia se fosse alguma coisa de mapa, assim, tinha o mapa em alto relevo. Biologia, ciências, corpo humano tem os negócio dava pra gente tocar, então é bem melhor, né? Pra gente visualizar e aprender.

Gabriel

Desde criança, pequenininho, que eu tinha acho que uns 4 anos de idade, comecei a estudar em tinta no colégio normal e tudo, só que aí eu tava forçando muito a vista, aí minha mãe pegou me levou pra o Instituto, ela era, já tinha ido né? Aí teve uns muido lá pra poder começar a aprender os braille. Mas, eu comecei a aprender o braille e aí fiz a alfabetização já em braille e aí segui o primário, antigamente tinha a alfabetização, primeira série, segunda, terceira e quarta, que hoje é o primeiro ano, segundo, quarto e quinto, lá no Instituto mesmo. Aí fiz isso lá, depois fui pra uma escola da prefeitura que o Instituto prestava apoio e fui a... continuei a estudar no braille mesmo, só que continuava o apoio do Instituto e isso foi até o nono ano, que era oitava série na época. Bom, até essa época, é... porque depois daí eu sai, fui pra escola H, onde era escola Federal, o Instituto, não tava, não tinha parceria, convenio, alguma coisa assim pra poder ajudar. Mas até nessa época aí, pra mim me ajudou bastante na questão da minha formação, é... muito pela questão do material, da, do apoio que eles davam, qualquer coisa que você precisasse e tudo isso que eu acho que é o mais necessário pra um deficiente, pra um cego total até, é o apoio na escola que muitas vezes falta por parte do professor e o Instituto estava suprindo isso, caso precisasse de qualquer coisa, qualquer problema, aí o pessoal ia lá falar com o pessoal da diretoria, se você tivesse dúvida sempre tinha alguém no Instituto

sempre pra lhe dar um reforço, então isso ajudou bastante pra minha formação escolar, pra mim se não fosse o Instituto, eu não sei como eu estaria hoje.

Pergunta 3: Como foi ou está sendo sua trajetória no ensino superior, enquanto aluno com deficiência visual?

Aline

Então, já o ensino superior acho que ele... está sendo pra mim melhor do que o fundamental do que o médio, é... porque além da gente ter acesso a todos os materiais, tanto digital quanto em braille, é... os professores, eles buscam é... tentar o máximo pra incluir a gente nas aulas, é... sem falar do programa do aluno apoiador que é ótimo. Além de apoiar, ajudar na sala de aula, ajuda fora né? Porque além da Universidade ser muito grande pra gente se locomover só, é... não é acessível, e... deixa eu ver o que mais... o Cia que... é, empresta gravador, notebook, é... se não me engano reglete também, tudo pra que o aluno com deficiência visual possa tá participando de forma integral nas aulas.

Otávio

Bem, assim, é... eu iniciei o curso em 2013 no dia 13 de maio e de início não foi tão fácil porque é, primeira vez né? numa Universidade, e as vezes a pessoa fica, como vai ser?, como é que eu vou me adaptar?, principalmente a gente que não enxerga, por conta das dificuldades né? que os professores não conhecem o braille, os métodos aí pra trabalhar com a gente. Assim, mas também, não foi algo assim que a gente possa dizer que foi difícil, foi bicho de sete cabeças, nada disso entendeu? Foi, não tão fácil, mas também não tão difícil. Assim, difícil foi na parte em que eu tentei é, aprender a parte da, da locomoção né? da sala de aula, que eu não conhecia a Universidade, e uma das disciplinas, se tratando agora da questão das disciplinas né? que eu tive no primeiro período. Eu tive dificuldade em duas, na parte de fotografia digital, que é totalmente com foto, mas aí eu tive que conversar com o professor e ele me passava, me mandava textos que falava de fotografias, de fotógrafos, pra eu fazer análises, resumos, foi dessa forma que consegui trabalhar porque a disciplina era toda visual e eu tive que fazer só a parte do texto né? Então eu, digamos que foi bem diferenciado do trabalho da turma, porque a turma só trabalhou com foto, mas aí pra eu não me prejudicar 100%, aí o professor juntamente comigo numa conversa, chegamos a essa conclusão, que daria pra trabalhar com textos, então superamos aí, superei aí essa dificuldade. E uma das outras foi uma disciplina chamada metodologia do trabalho científico que é uma disciplina que geralmente todos os cursos, os estudantes pagam ela, onde tem o assunto Normas da ABNT, esse assunto eu tive muita dificuldade porque assim, trabalha muito com, com essa questão das normas, de, da questão de digitalização né? Que nem sempre tem programas acessíveis pra que a gente possa digitar tudo diante das normas né?, do que as normas pedem aí pra gente, então a prova disso é que eu tirei nota baixa na prova que diz respeito a esses assuntos das normas porque eu não consegui entender o assunto com tanta facilidade, pouquíssimas coisa eu

conseguia entender, então..., mas como a disciplina não foi só sobre esse assunto, tinham outros falando de pesquisa, de tipos de conhecimento, isso aí foi bem mais fácil pra mim, aí foi o que fez com que eu conseguisse passar nessa disciplina, mas por conta das dificuldades no assunto das normas eu quase ia pra final, mas aí a nota dos outros assuntos me ajudou pra que eu pudesse passar, enfim. Depois dessas disciplinas vieram outras que vez ou outra, os professores passavam filmes, colocavam vídeos pra assistir, mas aí graças a um projeto muito bom que é o Aluno Apoiador que é do Comitê de Inclusão e Acessibilidade que disponibiliza um aluno de algum curso da Universidade pra apoiar os deficientes, não só visuais, mas todos os outros deficientes, e aí uma das funções do aluno apoiador é ajudar nisso, né? a fazer a descrição de um vídeo, de uma tabela, de um gráfico e quando os professores passavam esse tipo de assuntos, com vídeos, gráficos, e por aí vai, fotos... os apoiadores descreviam, né? então... só que assim, nem sempre era fácil porque as vezes o apoiador mesmo descrevendo, ele tava vendo, ele tinha a visão dele, a forma de entender o vídeo, e as vezes mesmo com a descrição o deficiente visual não pega tão rápido e tão fácil assim, dependendo do assunto porque ele não tá vendo aquele vídeo né? Então as vezes acontece de quem está enxergando por ter assim, a vantagem de ver na hora, ter um entendimento melhor do que quem não enxerga, mas é como eu disse, as vezes vai muito do vídeo, do contexto, do assunto, então as dificuldades foram mais nessa parte aí, quando tinha coisas visuais, porque no curso de Rádio TV eles abordam muito o cinema e internet, quando são conteúdos de internet, a gente consegue quem estuda com o, quem estuda Rádio TV que é deficiente visual, que além de mim também tinha outros meninos que já fizeram o curso, então a gente consegue compreender quando é algo relacionado a parte de internet, que são as mídias digitais, essa parte é mais fácil, mas quando parte pra questão do cinema, do visual, aí já é mais difícil. Mas, como eu falei né? Com o apoio, com a ajuda do apoiador se tornou um pouco mais fácil, e deu pra suprir essas dificuldades, então assim de uma forma geral, os professores, pelo menos comigo, nunca tive problema com questão do professor não querer ajudar, não querer adaptar os conteúdos, eles sempre conversava, falava, mostrava os caminhos que poderiam ser percorridos aí pra que eu pudesse acompanhar os assuntos e não me prejudicasse e aí dava certo, né?, apesar dessas dificuldades que eu falei no início do áudio, mas eu consegui fazer o curso, consegui aprender, consegui é... fazer muitas vezes a parte prática do curso né? Que as vezes a gente tinha poucas disciplinas, mas tinha a parte prática né?, de fazer edição, gravação, que tudo quando é com áudio é tranquilo de fazer, mas quando é na parte de vídeo, aí realmente não tem condição. Então, no meu curso eu trabalhava muito com isso, com texto e a parte de áudio quando era pra coisa prática, então as dificuldades foram mais nesse sentido. Foi uma trajetória em resumo, uma trajetória com momentos fáceis e momentos difíceis, mas que também com o apoio do Comitê de Inclusão que disponibilizou muitos materiais pra o meu acompanhamento do curso né? O Nesp também que sempre tá ali preparando os textos, organizando os materiais, fazendo em braille, mandando pra o e-mail pra quem prefere receber no e-mail fazer as leituras em casa, enfim, então foi uma trajetória, digamos assim dividida... mas que de uma

forma geral deu pra fazer o curso e terminar né? Chegar até o final, apresentar o TCC. O TCC eu já tinha uma certa vivencia na área de rádio, já tinha feito algumas entrevistas, alguns programas de rádio pra outras disciplinas, então, digamos assim já foi um gancho pra que eu pudesse escolher o meu tema, que foi um programa de rádio voltado pra temas de inclusão relacionado a instituições, falando de empregabilidade pra os deficientes, a questão da educação, da falta de acessibilidade, da participação de deficientes em eventos, na parte esportiva, enfim, vários temas que se trata de inclusão e acessibilidade que deu pra fazer um programa de rádio com reportagens e entrevistas falando sobre eles, ou seja o meu TCC foi um produto, não foi uma monografia, então consegui encerrar o curso e deu tudo certo no fim das contas.

Keyla

A trajetória assim, por enquanto, tá mais tranquilo apesar de algumas, de algumas dificuldades que eu pelo menos tenho com alguns professores, pelo fato de alguns trabalhar com imagens, e o aluno apoiador ou até mesmo o professor ter que descrever e a pessoa tem que, eu tenho que tentar, é... meio que imaginar como é essa imagem, entendeu? Porque pelo fato de eu ter enxergado um tempo eu lembro de algumas coisas, só que com o passar do tempo é meio, parece que a memória vai apagando a imagem, aí é só algumas dificuldades mesmo com professores, é... No início das aulas sempre tinha que dizer as minhas dificuldades pra eles, porque, pelo menos segundo o Comitê diz que informa eles e... mas quando chega na sala de aula, eles dizem que não sabiam que ia ter um aluno com deficiência, essas coisas sabe? Aí, mas pelo menos alguns é... assim, conseguem me superar, sabe? Eu as vezes não imaginava que eles iam fazer aquele certo tipo de atividade e consegue fazer isso pra mim. É... mas pelo menos assim com os professores em sala de aula a gente tava conseguindo se dar bem, a questão das atividades, eles passam a tempo, mandam a tempo pra o Nedesp pra eu poder fazer junto com o pessoal. Alguns professores acham que, tipo, questão de prova, as vezes eles modificam, é... não faz a prova igual a dos outros, é tanto que eu tive uma situação dessa com um professor, no semestre que passou, aí ele percebeu que eu tive essa certa dificuldade e nas outras provas ele fez as mesmas questões que a dos meninos pra mim, e graças a Deus eu tirei nota boa nas duas, enfim. E... o que deixa a desejar, no... como tanto no Ensino Médio, como agora é só na questão da acessibilidade mesmo, a questão da barreira arquitetônica né?, a parte estrutural mesmo da Universidade, mas essa questão dos professores, graças a Deus não tive nenhum problema não, grave não.

Gabriel

Pra mim tá tranquilo, pois a minha faculdade está me prestando, tá me dando muito apoio, em questão disso, na questão da turma, eu fiz amizade com a turma, então eles sempre me ajudam quando eu tenho dificuldade. Os

professores também sempre tão lá, param pra tirar alguma dúvida minha ou senão tiram um tempo em outro horário, a tarde ou pela manhã mesmo, sendo outro horário pra me tirar uma dúvida, me auxiliar em algo. Então, eu tô achando tranquilo essa trajetória, não tô tendo dificuldade, só claro na questão de alguns assuntos, é normal né? Mas pra mim está percorrendo tudo bem, no caso hoje em dia eu não uso mais o braille na faculdade por questão do computador, eu optei pra ir pra o computador já e deixar o braille de lado um pouco, devido a velocidade que você tem que ter em alguns aspectos e alguns assuntos e pela área né? Que é pela área da informática, então, geralmente a gente usa computador quando não usa nada né? Porque quando não é em laboratório, é em sala, mas é explicando slides, essas coisas, e sempre tem slide disponível, então eu acho que minha trajetória está indo bem.

Pergunta 4: Relate de que forma as aulas de extensão de língua estrangeira tem contribuído em sua formação acadêmica e/ou profissional, e como é sua interação com os colegas, o (a) professor (a) e o acesso aos materiais didáticos.

Otávio

As aulas de língua estrangeira vêm contribuindo bastante, por conta que é sempre bom né?, a gente aprender outra língua, seja espanhol, seja inglês, principalmente essas duas que em muitas das profissões elas estão presentes, né?, inclusive na comunicação. Então, por eu ter feito o curso de Rádio TV e saber que posso precisar futuramente pra alguma outra, algum evento, alguma viagem, eu penso que é de suma importância por esse lado aí, porque a gente vai aprendendo, vai conhecendo as pronúncias, vai conhecendo a escrita e numa precisão pra a própria profissão, a gente tá preparado caso precise viajar ou até mesmo em alguma outra experiência, alguma vivência que não seja viagem, a gente precisar falar essa outra língua, precisar fazer alguma coisa que tenha haver com a língua estrangeira, então a importância pra mim é nesse sentido, em relação as profissões, especificamente a minha né?, que é a área de comunicação. E quanto ao relacionamento com os colegas é tranquilo, eu consigo interagir bem, as pessoas contribuem na sala, é, é super de boa isso aí, enfim. E o bom é isso quando há inclusão, quando há interação porque todos nós somos iguais né? Eu tenho minha deficiência visual, mas isso não impede de dizer assim: 'ah, sou totalmente diferenciado das outras pessoas, não vou interagir, não vou me comunicar'...de forma nenhuma, pelo contrário, é, e eu percebo que na sala tem essa inclusão, essa interação das pessoas, então isso é muito bom. E quanto aos materiais, tem o apoio do Nedesp que é o setor da Universidade que prepara os materiais da sala, sejam eles os conteúdos, as provas, e são boas adaptações que dá pra no dia a dia a gente frequentar o curso da melhor forma possível, dá pra fazer aí as provas sem nenhum problema, sem ser prejudicado quanto a isso e poder ter os conteúdos pra não só acompanhar na sala, mas também estudar nas horas vagas né? Nas horas vagas ou em qualquer outro lugar com esses materiais que são preparados, então quanto ao apoio também é muito tranquilo e o Nedesp também trabalha muito bem nesse sentido.

Keyla

Ela tem contribuído, tipo, de conhecimento, é... conhecer outras culturas, ter a oportunidade de ir pra fora e saber a língua, outras línguas, ela vem contribuindo, é... nessa questão. E também pelo fato do meu curso ser hotelaria, é... sei que vou atender vários turistas de fora também e eu tendo essa possibilidade de aprender outra língua, é enriquecedor pra mim, tanto no pessoal, como no profissional e a minha interação com os alunos, são ótimos, o melhor possível, com a professora também. E... é... os materiais didáticos são adaptados da melhor forma possível para que a gente venha acompanhar a turma e tá sempre incluídos, tanto nas atividades que são feitas em salas, que são, é...em fora de classe, é isso.

Aline

Ajudou, assim mais pelo fato de aprender mais uma língua, uma língua tão próxima geograficamente né?, e... minha interação com os outros alunos se deu assim, é... de forma evolutiva né?, progressiva, aos poucos e... atualmente né?, é... a gente pode dizer que realmente é incluído nas aulas, é incluído na turma em geral né? E eu acho que isso se dá mais, é... assim também por causa do professor. Se o professor tá incluindo, se inclui a gente, é... a turma também vai incluir. Os materiais a professora sempre trouxe adaptado, os textos em braille pra gente acompanhar a aula, e as provas tudo em braille, é... a tirinha que eu achei o máximo, em alto relevo, tudo adaptado.

Gabriel

As aulas de espanhol pra mim, no caso de extensão, né?, tá me ajudando por questão do meu curso que é necessário de ter conhecimento de outras línguas, inglês, espanhol, devido a trabalhar com códigos, desenvolvimento dessas coisas, de sites, de programas e etc. E, por isso que pra mim é necessário, sim, na forma de aprendizado, principalmente pra mim o espanhol eu optei porque eu gosto da língua, pretendo no futuro fazer o meu doutorado fora, pela Europa, então vou precisar muito do espanhol, e irei precisar fazer inglês também no futuro, por causa do meu curso é necessário saber inglês. É, na questão de comunicação com os colegas né?, interação, pra mim tá ótimo, o pessoal, é, tenta ajudar bastante e tá bom, com o professor também tá bom, a professora é boa, de vez em quando perturba um pouquinho pedindo muita coisa, mas dá pra levar e com questão dos materiais, tá chegando, tá tendo todos os materiais, é... de acordo com as aulas, não tá atrasando, então, isso também é muito bom pra não ficar aquela pessoa lá, por exemplo, no meu caso os deficientes sem o material e fica voando na aula e os materiais chegam duas aulas depois, então como tá, tá ótimo.

