



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA LETRAS – INGLÊS

**DEFICIÊNCIA VISUAL E LÍNGUA INGLESA NO ENEM: PERCEPÇÕES DE
ALUNO E PROFESSORA-LEDORA E IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE**

ISABOR MENESES QUINTIERE

JOÃO PESSOA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
ISABOR MENESES QUINTIERE

**Deficiência visual e língua inglesa no Enem: percepções de aluno e professora-
ledora e impactos para a formação docente**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras - Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Pérez

JOÃO PESSOA

2017

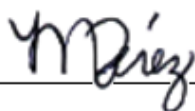
ISABOR MENESES QUINTIERE

**Deficiência visual e língua inglesa no Enem: percepções de aluno e professora-
ledora**

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

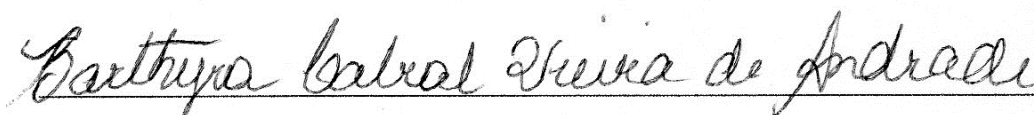
Data de aprovação: 16/11/2017

Banca examinadora:



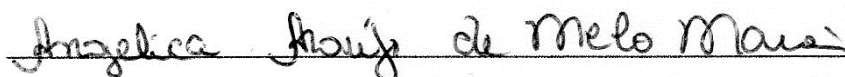
Orientadora

Profa. Dra. Mariana Pérez Gonçalves Silva (UFPB)



Examinadora

Profa. Ma. Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)



Examinadora

Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia (UFPB)

Quintiere, Isabor Meneses.

Deficiência visual e língua inglesa no enem: percepções de aluno e professora - ledora e impactos para a formação docente / Isabor Meneses Quintiere - João Pessoa, 2017.

54 f.

Monografia (Graduação em Letras, língua inglesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Perez Gonçalves Silva.

1. Deficiência visual. 2. Língua inglesa. 3. Ledor. 4. ENEM (exame nacional do ensino médio).. I. Título.

BSE-CCHLA

CDU 82-342

O mundo dos cegos não é a noite que as pessoas supõem.

(Jorge Luis Borges)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos vão, primeiramente, aos alunos de língua inglesa do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC, pelo prazer de acompanhá-los por uma parte de sua jornada na educação e por terem, direta e indiretamente, me ensinado tanto no período que passei junto a eles. Quando duvidei de mim mesma ao começar a trilhar os caminhos dessa área, julgando estar despreparada, o contato com esses alunos me permitiu ver que o esforço valeria a pena. É por eles que escrevo este trabalho, e é por eles que escreverei também os próximos.

À Professora Rosycléa Dantas, não apenas por abrir sua sala de aula para mim como também por todo o apoio que me deu durante a produção deste trabalho, oferecendo-me seus materiais e tempo. Sua paixão pelo que faz é contagiante, e foi um prazer ter sido contagiada por ela.

Aos funcionários do próprio ICPAC, por permitirem minha pesquisa e pelo trabalho crucial que há décadas o instituto tem exercido na educação de pessoas com deficiência visual na Paraíba.

À minha família, em especial minha avó Arlete Lacerda, por eu sequer estar onde estou hoje. Ao meu namorado, Áquila Teófilo, por seu apoio incondicional e por tornar todas as caminhadas mais fáceis, inclusive esta.

À minha orientadora do PIBIC de Literatura entre 2014 e 2017, a muito querida Genilda Azerêdo, por ter me dado o espaço para que eu pudesse desenvolver minha escrita acadêmica. Ainda que eu tenha optado por explorar outras áreas, tudo o que aprendi sob sua orientação será sempre extremamente valioso, tanto na academia quanto fora dela, e por isso agradeço enormemente.

Finalmente, à orientadora deste trabalho, Mariana Pérez, por sua ajuda valiosa e por pacientemente me guiar nesse novo começo da minha trajetória acadêmica. Foi um prazer enorme ter sido sua orientanda e aprendido tanto com você em um período de tempo consideravelmente curto. Muito obrigada por me dar os empurrões que faltavam.

RESUMO

Muito já foi conquistado na busca por uma educação mais inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil, resultando em seu acesso às Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2012). No entanto, alcançar a universidade ainda se prova um significativo desafio. Parte disso se deve ao fato de persistirem áreas pouco problematizadas na formação docente quando se trata de ensinar esses alunos: frequentemente, os professores não se veem em posição para prepará-los adequadamente para um processo seletivo, por fatores que variam desde o pouco conhecimento acerca de educação de pessoas com deficiência até a falta de recursos nas escolas. Considerando essas questões, este trabalho focaliza a prova de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a deficiência visual, tendo como objetivo analisar as percepções de um aluno cego em uma turma de inglês preparatória no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), bem como as de sua professora, que também atua como ledora em exames. Interessa-nos discutir o impacto das aulas de inglês na escola regular e no ICPAC na preparação do aluno para o referido exame, assim como identificar de que maneira o trabalho de ledora influencia a atuação da professora na docência e supervisão de estagiários no contexto da escola especializada. Para fundamentar esta pesquisa, foram utilizados principalmente documentos legais voltados às questões de inclusão em escolas regulares e no Enem, bem como outros trabalhos acerca do ledor (GUIMARÃES, 2009; SIMÕES, 2012), da atuação e formação do professor de alunos com deficiência visual (DANTAS, 2014a; QUINTIERE, 2017) e da trajetória da pessoa com deficiência no Brasil (SASSAKI, 2011; DANTAS, 2014b). Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008) em que ambos aluno e professora-ledora foram entrevistados a respeito de suas vivências. A análise dos textos das entrevistas apontou para a importância da escola especializada, tanto para a formação do aluno com deficiência visual como para a formação docente. Tais questões têm implicações para a formação docente e a inclusão, levando à construção de mais conhecimento acerca da educação inclusiva de modo geral, e, mais especificamente, da preparação de alunos com deficiência visual para exames seletivos e o papel do ledor e professor nesse processo. Nossa pesquisa aponta, ainda, a necessidade de se explorar mais o papel do ledor e o impacto dessas discussões para a formação docente.

Palavras-chave: deficiência visual; língua inglesa; ledor; Enem.

ABSTRACT

A lot has been achieved in the quest for a more inclusive education for people with disabilities in Brazil, resulting in their access to higher education (BRASIL, 2012). However, reaching the university is still proving to be a significant challenge. That is partly due to the fact that less problematized areas still persist in teacher training when it comes to these students: the teachers often do not see themselves in a position where they can properly prepare them for a selective process, due to factors that vary from little knowledge regarding the education of people with disabilities, to a lack of resources at the schools. Considering those matters, this work focuses on the English language test of the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) and on visual impairment, having as its objective to analyze the perceptions of a blind student in a preparatory English class at the Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), as well as those of his teacher, who also acts as a reader in exams. It is in our interest to discuss the impact of the English classes at the regular school and at ICPAC in the student's preparation for the aforementioned exam, as well as to identify in which way the work of as a reader influences the teacher's performance while supervising interns in the context of the specialized school. In order to create a theoretical base for this research, legal documents regarding inclusion at schools and Enem were utilized, as well as other works focusing on readers (GUIMARÃES, 2009; SIMÕES, 2012), training and performance of blind students' teachers (DANTAS, 2014a; QUINTIERE, 2017) and the trajectory of people with disabilities in Brazil (SASSAKI, 2011; DANTAS, 2014b). A qualitative-interpretative research (BORTONI-RICARDO, 2008) took place, in which both student and teacher-reader were interviewed about their experiences. The analysis of the texts of the interviews pointed to the importance of the specialized school, both regarding the learning process of blind students and the teacher training. Those points have implications for teacher training and inclusion, leading to the building of more knowledge on the topic of inclusive education in general, especially regarding the preparation of visually impaired students for selective exams and the teacher and reader's roles in that process. Our research also points out the need to explore the role of reader further, as well as the impact of those discussions on teacher training.

Keywords: visual impairment; English language; reader; Enem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DOS ANOS	13
1.1. Caracterizando os tipos de deficiência visual e os atendidos pelo Enem.....	17
2. ENEM: BREVE HISTÓRIA DO EXAME NACIONAL	20
2.1. Caracterizando a prova de Línguas Estrangeiras (LE)	21
2.2. Inclusão de pessoas com deficiência visual e adaptações no teste.....	22
2.3. Aplicadores especiais: leitores e sua atividade junto aos candidatos cegos.....	24
3. METODOLOGIA.....	26
3.1. Levantamento bibliográfico	26
3.2. Os participantes e o contexto da pesquisa.....	27
3.3. Dos instrumentos para a geração dos dados	28
3.4. Procedimentos para o tratamento e leitura dos dados.....	29
4. O ENEM NA VOZ DO ALUNO E DA PROFESSORA-LEDORA	31
3.5. Entrevista com o aluno.....	31
3.6. Entrevista com a professora-ledora.....	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	52

INTRODUÇÃO

Enquanto professores de língua estrangeira (LE), construímos uma vasta gama de conhecimentos sobre nossa área durante um período de formação docente formal, sendo introduzidos aos mais diversos métodos de ensino-aprendizagem para melhor rendimento de nosso trabalho em sala de aula. Através das disciplinas de estágio supervisionado, temos a oportunidade de levar as recém-adquiridas teorias à prática e nos familiarizarmos com o ambiente escolar – agora não mais na antiga posição de aluno, mas de professor. Nos desenvolvemos dentro de nossa profissão e, conforme aliamos o conhecimento à experiência, julgamos estar progressivamente melhor preparados para os desafios que encontraremos em nossa trajetória.

Discorrendo sobre isso, me vem à mente uma professora de inglês que acompanhei durante uma disciplina de estágio supervisionado em escola pública. Com anos de experiência, formação superior em sua área e um domínio indiscutível da língua, suas aulas geralmente fluíam com considerável facilidade. Havia apenas uma questão que a desconcertava: a presença de um aluno com Síndrome de Down em uma de suas turmas de 8º ano. À parte, a professora comentava sobre o quanto gostaria de poder auxiliá-lo e fornecer uma educação apropriada, porém admitia não ter o conhecimento necessário para tanto. Sua frustração pela inabilidade de ensiná-lo era nítida; apesar de seus esforços, o aluno passava grande parte da aula alheio ao que era transmitido e sabia apenas um punhado de palavras em inglês, adquiridas, a muito custo, nos momentos em que a professora sentava ao seu lado para ajudá-lo em uma tarefa enquanto os demais colegas estavam ocupados fazendo as suas.

A mesma sensação de “mãos atadas” causada por esse desconhecimento é comum a inúmeros outros professores ao se depararem com um aluno com deficiência em sua sala de aula. No entanto, idealmente, o choque não deveria ser tão grande: o artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Tendo isso em mente, cabe a nós, docentes, refletirmos: estamos preparados para ensinar esses alunos caso os encontremos em nossas salas de aula? Se não, como podemos alcançar esse preparo?

Nesse sentido, Dantas (2014b, p. 33) argumenta que “apesar dos avanços nas políticas de inclusão, o aumento da entrada de alunos com deficiência na escola regular não condiz com a preparação desta e dos professores para recebê-los.” A preocupação com esse preparo, de fato, existe, ainda que seja relativamente recente e, por muito tempo, tenha caminhado a passos lentos dentro das instituições de formação superior. Importantes conquistas têm sido alcançadas nesse

processo, principalmente através de projetos de extensão, pesquisa¹ e assessorias dentro de universidades públicas, como o grupo de pesquisa ALDEI – Agir de linguagem, docência e educação inclusiva, e o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)², ambos da UFPB. No entanto, quando tratamos de planos curriculares regulares, rever o caminho trilhado durante minha graduação de Letras – Inglês é suficiente para perceber a veracidade das palavras de Dantas (2014): ainda que seja possível notar o crescente interesse em trazer essas discussões para o ambiente acadêmico, as poucas disciplinas voltadas a isso (em sua maioria optativas) não são capazes de abordar todos os tipos de deficiência e as formas de melhor ensinar aqueles que as possuem; é simplesmente algo vasto demais para o espaço tão limitado que lhes é cedido.

Uma solução pode ser encontrada no desenvolvimento da atuação ética do professor e da noção de sua formação como algo eternamente inacabado: afinal, enquanto professores, “quando percebemos a complexidade no mundo, temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação” (SOUZA, 2011, p.287). Ainda que o espaço atualmente conquistado pela educação para pessoas com deficiência nas grades curriculares das universidades não permita o aprofundamento desejado, a sensibilização do profissional docente pode (e deve) ser trabalhada nas demais disciplinas da licenciatura.

Quando falo de sensibilidade, me refiro à preocupação com a aprendizagem do aluno com deficiência tanto quanto se teria com o aluno sem deficiência, recusando-se a ignorá-lo e deixá-lo à deriva, como frequentemente ocorre, seja por falta de conhecimento por parte do professor, seja pelo medo do desafio, pela falta de estrutura na instituição escolar ou até mesmo por desinteresse. Uma formação ética durante a licenciatura realça a importância de manter-se interessado, permite que o futuro docente tenha a consciência de que sempre precisará se adaptar, tornando-o ciente das diferenças entre ele e todos os seus alunos, das barreiras que tais diferenças podem impor e do fato de que elas precisam ser percebidas e superadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Dessa forma, ainda que o professor a priori não tenha o conhecimento necessário para ensinar um aluno com deficiência, ele sentirá o dever de buscá-lo e aprenderá a melhor preparar-se.

Direcionemos nosso olhar para o Ensino Médio brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Adaptações Curriculares visam à inserção dos serviços de educação para pessoas com deficiência em todos os níveis de formação escolar, desde a infantil até o ensino superior (BRASIL, 1998, p.41), explicitando seus direitos em terem acesso aos “conhecimentos indispensáveis para a construção da cidadania” (p. 09). Um dos objetivos da língua estrangeira durante o ensino médio é precisamente a construção de um senso de cidadania, em nível local e global (BRASIL, 2006, p. 93). Para isso, é necessário considerar, nas aulas de idiomas, as questões referentes à exclusão e à inclusão de indivíduos, visando “promover a expansão da compreensão do mundo”. “O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em

¹ Ver *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras* (MEDRADO, 2014). Nele, a Prof^a. Dr^a. Betânia Medrado discorre sobre os projetos que coordenou dentro dessa área.

² Mais informações: <<http://www.ufpb.br/cia>>.

que vivem os cidadãos [...], sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade” (BRASIL, 2006, p. 94). Na seção referente ao ensino de línguas estrangeiras das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), pode-se encontrar o seguinte trecho:

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos). (FONTE, P.)

Assim é descrito o propósito multicultural das línguas estrangeiras no ensino médio: ampliar as definições de cultura, trazendo-as para dentro da sala de aula e promovendo uma sociedade mais inclusiva. No entanto, torna-se fácil ignorar a existência de culturas ricas como a surda e a cega quando nós, docentes, não somos familiarizados com a ideia de buscarmos informações sobre elas, ou sequer de vê-las como cultura. Em um momento cuja proposta é promover o conhecimento multicultural e a diversidade, a exclusão segue forte: afinal, não conhecemos quase nada a respeito das pessoas com deficiência, não sabemos lidar com elas e tampouco guiá-las pelo aprendizado de outra língua. Muitas vezes não fomos encorajados a sequer tentar. O que deveria ser inclusão, dessa forma, rapidamente cai no vazio do estranhamento e, como consequência, da exclusão.

É também durante o ensino médio que os alunos tipicamente recebem um preparo para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³. Relembrando o que consta nos PCNs – Adaptações Curriculares, todas as pessoas com deficiência têm o direito à educação adequada em todos os níveis do ensino – o nível superior não é exceção. No entanto, estaríamos aptos a prepará-las para o exame que as levará até essa formação superior? Podemos prepará-las adequadamente para uma prova que exigirá delas uma maior capacidade de compreensão de textos em língua estrangeira, quando a tarefa de ensiná-las o básico de outro idioma já nos é, frequentemente, um mistério por inteiro?

Com tais perguntas em mente, passei a atuar como estagiária de língua inglesa no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC⁴ no primeiro semestre de 2017. Lá pude acompanhar uma turma preparatória para o Enem, cujas aulas, ministradas por uma professora que também atua como aplicadora especial em concursos e processos seletivos, buscavam familiarizar os alunos com modelos de questões que encontrarão na prova de língua inglesa do exame nacional (QUINTIERE, 2017). As aulas abordavam conteúdos semelhantes aos observados em escolas de ensino regular para pessoas sem deficiência, porém com as adaptações esperadas de um instituto

³ Falarei em maior detalhe sobre o exame na terceira seção deste trabalho; neste momento, basta saber que é ele a principal porta de entrada para as universidades brasileiras na atualidade.

⁴ O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha possui parceria com a Universidade Federal da Paraíba para receber estagiários de língua inglesa. Mais informações podem ser encontradas na página: <<http://icpac.com.br/>>.

que especializa-se nessas questões.

Durante o tempo em que estive junto à turma, não apenas cresceu em mim o interesse pelas possibilidades de ensino de língua estrangeira para pessoas com deficiência visual, algo até então completamente além de meu entendimento, como também passei a alimentar dúvidas a respeito do exame que iriam prestar e de como ele se organizava. O quão diferenciadas são as provas do exame? Como são suas experiências com a língua inglesa, enquanto matéria presente no Enem? O quanto as aulas de inglês da escola regular e do ICPAC os preparam para responder questões de língua estrangeira?

Acima de tudo, passei a me questionar a respeito do papel do professor, do leitor e do professor-leitor nesse processo. As estratégias adquiridas durante sua especialização e atuação como aplicador especial em concursos influenciam seu papel de docente? O que nós, professores não-leitores, poderíamos aprender com eles?

Todos esses questionamentos deram origem a este presente trabalho, que se propõe a delinear a experiência e as percepções tanto de aluno cego de língua inglesa em preparação para o Enem, quanto de sua professora-ledora, buscando, ainda, entender como esses dois papéis (de professora e ledora) dialogam entre si no processo preparatório para o exame. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, além de análises dos textos gerados pelas entrevistas realizadas com um aluno da turma de inglês preparatória para o Enem do ICPAC e com sua respectiva professora-ledora.

Buscando dar conta de discutir adequadamente essas questões, este texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, temos uma introdução à questão da pessoa com deficiência, onde exploramos as leis em seu favor e, no âmbito da deficiência visual, os variados tipos de cegueira e como o Enem as atende. Em seguida, apresentamos informações a respeito do Enem, sua prova de língua estrangeira e o atendimento especial fornecido a pessoas com deficiência para a realização do exame. Passamos, então, para os detalhes sobre o ofício de leitor e, por fim, chegamos às análises das entrevistas realizadas com alunos e professora-ledora.

Mais do que buscar respostas, espero também incitar, através deste trabalho, novas reflexões a respeito do ensino de inglês a alunos com deficiência visual e de como os preparamos para o Enem e demais processos seletivos, de forma que o tópico siga recebendo a atenção de que tanto necessita. Outro objetivo da presente pesquisa é conhecer o trabalho do leitor, através da sua própria interpretação sobre seu trabalho, considerando ser essa função ainda pouco conhecida e problematizada no meio acadêmico, entendendo que podemos, através desse conhecimento, aprender a crescer enquanto professores não-leitores.

1. O ACESSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO: A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DOS ANOS

Lançar um olhar, ainda que breve, à história das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo já é suficiente para compreender a importância de prezar por seus direitos. Para cada pessoa com deficiência que tem seu acesso à educação garantido por lei atualmente no Brasil, inúmeras outras tiveram esse direito negado em décadas passadas por serem vistas como “subumanos”, incapazes de aprender ou até mesmo indignos de frequentar escolas e demais espaços públicos. Isso resultou em uma marginalização cujos sintomas permeiam nossa sociedade até hoje, ainda que em menor intensidade se comparada ao século passado. Nesta seção, discorrerei sobre as formas como a legislação brasileira atual prevê a diminuição dessa marginalização através de leis de inclusão e acessibilidade à educação e revisitarei brevemente o caminho trilhado até que esses direitos fossem alcançados.

Para melhor compreender o quão recentes são as conquistas das pessoas com deficiência no Brasil, a primeira lei federal específica a seu respeito data do final da década de 80: é a Lei 7.853/1989, que lhes assegura “o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico” (BRASIL, 1989).

Anteriormente, as leis voltadas para pessoas com deficiência eram esparsas e sofriam alterações de tempos em tempos, tornando nítido o então pouco conhecimento do Estado acerca de como esses cidadãos deveriam ser inseridos em sociedade. Um exemplo é a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que previa que a educação de “excepcionais” se enquadrasse no sistema geral de educação (BRASIL, 1961), só para que isso depois fosse alterado através da Lei 5.292/71, que, por sua vez, definia que alunos com deficiências físicas e mentais deveriam receber um tratamento especial (BRASIL, 1971). Ao falar sobre tratamento especial, a legislação parece fazer alusão a manter alunos com deficiência em instituições de educação especializadas (DANTAS, 2014b, p. 35).

A dúvida persistia: haveria espaço para a pessoa com deficiência no sistema geral, ou a melhor opção era que fossem educadas em um espaço específico? Enquanto

a legislação oscilava, pessoas com deficiência eram capazes de encontrar melhor amparo em iniciativas não-governamentais e associações privadas voltadas à educação, como o Instituto dos Cegos de Recife⁵, a APAE⁶ e as Pestalozzi⁷, todas criadas no início do século passado.

As propostas de inclusão passariam por um avanço considerável pouco tempo após a Lei 7.853/1989, devido à Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, organizada pela UNESCO, e a Declaração de Salamanca em 1994, cujas pautas reconheciam a importância de construir uma sociedade inclusiva através da educação para todos e abandonar noções prejudiciais que levassem a um tratamento menos igualitário. Dois anos após a Declaração de Salamanca, o direito à educação especializada foi assegurado através da Lei 9.394/1996, marcando a década de 90 como uma de grandes conquistas para a pessoa com deficiência no Brasil.

Os efeitos das mudanças ocorridas nos anos 90 continuaram a reverberar na década seguinte. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CNEB nº2/2001) passam a determinar que a escola regular atenda também alunos com deficiência, assegurando as condições necessárias para recebê-los (BRASIL *apud* DANTAS, 2014b). O valor dessas Diretrizes é notório, pois

[elas] ressaltam uma das principais características do processo educacional inclusivo, isto é, a preparação da escola para receber os alunos com necessidades educacionais específicas, reforçando que não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas esta que necessita se organizar para atender à necessidade dos discentes (DANTAS, 2014b).

No dia 3 de dezembro de 2004, foi estabelecido o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, e com ele o lema “nada sobre nós, sem nós”, o que reflete que

[n]ão somente é incondicional a participação plena por todos os canais institucionais existentes, como também ao invés de se falar políticas para pessoas com deficiência, exige-se a uma nova concepção para ampliar o

⁵ Fundado em 1909 por Antônio Pessoa de Queiroz e atuando em serviço à população com deficiência visual do estado de Pernambuco até a atualidade. <<https://poraqui.news/gracas/instituto-de-cegos-se-reinventar-e-oferece-grafica-braile-e-massagem/>>.

⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, surgiu em 1954 no Rio de Janeiro buscando abrigar e educar pessoas com as mais variadas deficiências, fornecendo apoio também às suas famílias. Mais informações no site: <<https://apaebrazil.org.br/>>.

⁷ Desde a década de 20, o intitulado “Movimento Pestalozziano” foca em atender pessoas com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, atuando de forma isolada na defesa de seus direitos. Mais informações no site: <<http://www.fenapestalozzi.org.br/>>.

conteúdo da participação para além de ser parte, também tomar parte, introduzindo nova gramática participativa, avançando para construção de políticas de pessoa com deficiência (SANTOS, 2006).

O então secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, pronunciou-se sobre esse lema, refletindo a respeito do fato de pessoas com deficiência terem sido tratadas como “objetos de políticas de bem-estar social” por muitos anos, não recebendo um tratamento digno de seres humanos com opiniões, vontades e direitos próprios – em suas palavras, o novo lema resumia as mudanças que estavam ocorrendo e as que ainda precisavam ocorrer⁸. Pouco depois, em 2007, a ONU promoveria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde foi determinado, dentre outros pontos, que a educação

deve dirigir-se de modo indistinto a pessoas com deficiência, ou não. A diferença é que, para as pessoas com deficiência, a igualdade de oportunidades só pode ser exercida com ajudas técnicas como o Braille, Libras, adaptações de textos, etc.... A educação deve ser inclusiva sem sofismas. Educação especial é eufemismo utilizado pela sociedade segregadora que, para ocultar a discriminação, discrimina mais ainda, sob a hipocrisia de que a educação inclusiva é preferencial como prevê a Constituição Federal Brasileira (FERREIA; OLIVEIRA, 2007).

No mesmo ano da Convenção, o MEC trouxe atualizações para melhor adequar a política brasileira de educação de pessoas com deficiência às exigências levantadas durante o evento. Tais atualizações envolviam a construção de um sistema de ensino mais inclusivo, com aula na classe comum e atendimento especializado em turno oposto, “para garantir a inclusão com qualidade” (MAIOR, 201?, p. 4). Desde então, a educação inclusiva fortaleceu-se; leis foram criadas visando à formação adequada do professor (BRASIL, 2007 *apud* DANTAS, 2014b), para atender à demanda de alunos com deficiência agora presentes na escola regular. No censo sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino comum realizado em 2012, as mudanças já eram nítidas:

Dos 654.606 mil alunos matriculados na educação especial no ano de 2007, apenas 46,8% estavam em classes comuns. Em 2012, dos 820.433 mil contabilizados em educação especial, 75,7% frequentavam a escola regular. Por outro lado, o número de estudantes matriculados em escolas especializadas caiu nesse período. A taxa em 2007, de 53,2% (o que

⁸ Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>.

corresponde a 64.501 mil alunos) que estavam nas escolas especializadas, foi reduzida a 24,3% (o equivalente a 199.656 mil) no ano de 2012. (DANTAS, 2014b, p. 42).

Como pode-se observar por esses dados, os espaços de ensino voltados especificamente para o atendimento de alunos com deficiência perderam certo protagonismo conforme as políticas inclusivas foram implantadas; afinal, anteriormente a elas, a escola especializada era o único espaço onde esses alunos poderiam ter acesso à educação, ao passo em que agora a escola regular tem o dever de recebê-los. Nem por isso, seu papel se tornou menos significativo: tornaram-se complementares, cabendo uma discussão com relação a essa complementaridade.

Ao frequentar instituições criadas para atendê-las, pessoas com deficiência têm acesso aos conteúdos da escola regular de uma forma pensada exatamente para elas, facilitando seu entendimento dos mesmos. Apesar dos avanços na inclusão, os livros didáticos ainda são produzidos para a pessoa que enxerga, por exemplo, bem como as aulas no geral, enquanto que o oposto acontece em uma escola especializada para cegos, onde aulas e materiais são desenvolvidas tendo em mente a falta da visão do aluno.

Os benefícios desses espaços também vão além do espectro de ensino e aprendizado de conteúdos, alcançando a questão social: enquanto que o contato com pessoas sem deficiência na escola é benéfico em certos aspectos, uma vez que “a integração permitirá aos ‘normais’ aprender a conviver com as diferenças e aos ‘deficientes’ será oferecida maior oportunidade de desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecido pelos alunos ‘normais’” (MOREIRA, 2013), para um jovem aluno, é psicológica e emocionalmente valioso conviver também com outras pessoas que, assim como ele, também possuem uma deficiência e atravessam os mesmos obstáculos ao navegar o dia-a-dia em sociedade, permitindo que se sinta em meio a semelhantes.

Tratando-se da entrada das pessoas com deficiência no ensino superior, esta passou a ser plenamente prevista na Lei 12.711/2012 Art. 3º, que garante que um determinado número de vagas nos cursos de instituições federais de ensino superior (IFES) seja reservado para alunos com algum tipo de deficiência. Apesar do então pouco preparo das universidades em receberem esses alunos, não deixou de caracterizar um importante avanço, principalmente considerando o estigma de ter uma “longevidade educacional” – ou ainda, uma suposta impossibilidade de ser educada – que a pessoa com deficiência carregava em épocas passadas.

Também em 2012, o MEC, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁹, passou a atender candidatos com diversos tipos de deficiência no Enem, oferecendo provas adaptadas de acordo com suas necessidades específicas e permitindo o acesso desses candidatos a universidades federais de sua escolha.

Temos, assim, um breve resumo das longas conquistas legislativas alcançadas pelos brasileiros com deficiência através dos anos, no que diz respeito ao seu acesso aos variados espaços da educação, desde as instituições especializadas até a escola inclusiva e o ensino superior. Ainda há muito a ser feito para que sua presença nesses ambientes seja a mais proveitosa possível, através de formação de professores com conhecimento para melhor atendê-los e espaços físicos mais apropriados. Devemos manter o olhar fixado no futuro da inclusão, arquitetando estratégias para que as escolas e universidades se adaptem aos seus alunos com deficiência e não o contrário, ao mesmo tempo em que reconhecemos o caminho percorrido até aqui como algo a celebrar e nos motivar a seguir sempre adiante.

Na próxima seção deste trabalho, tratarei sobre a deficiência visual especificamente, como esta se classifica clinicamente, seus diferentes níveis e quais podem receber atendimento diferenciado na prova do Enem.

1.1. Caracterizando os tipos de deficiência visual e os atendidos pelo Enem

O espectro da deficiência visual compreende desde a baixa visão (ou visão subnormal) até a cegueira (total ausência de visão). Ainda que existam diversas outras patologias que podem levar a uma diminuição da visão, como o astigmatismo e a hipermetropia, estas podem ser facilmente contornadas e não se enquadram no conceito de deficiência visual (BRASIL, 2000, p. 6).

A cegueira manifesta-se como congênita ou adventícia, sendo a primeira aquela em que já se nasce sem a capacidade de enxergar, e a segunda, aquela adquirida posteriormente. A principal diferença entre alguém com cegueira congênita e alguém que perdeu a visão após certo tempo é a presença ou não de memórias visuais: quem nasceu com visão pode reter lembranças de algumas imagens que conheceu, assim

⁹ Mais informações: <<http://www.inep.gov.br/>>.

como de cores e luzes, enquanto a cegueira congênita implica não ter a oportunidade de formar e, portanto, reter tais memórias (BRASIL, 2000, p. 6). É importante saber distinguir entre ambas as manifestações da cegueira principalmente no âmbito da educação, pois o educador pode recorrer a essas memórias visuais se o aluno as tiver, e, caso ele não as tenha, é preciso considerar isso a todo tempo durante o preparo das aulas e dos respectivos materiais, pois o canal para construção dos sentidos depende da experiência do indivíduo com o meio (DANTAS, 2014a).

No âmbito da baixa visão, o sentido sofre alguma alteração que leva à diminuição de suas capacidades, como a redução do campo visual e/ou da capacidade de enxergar com clareza pessoas e objetos que estão próximos, mesmo à luz do dia. Por muito tempo, a visão subnormal foi classificada da mesma forma como a cegueira, sendo ignorada a existência dos resíduos visuais; hoje, já temos conhecimento da existência desses resíduos, o que pode levar a uma melhora de vida significativa para a pessoa de baixa visão com o acompanhamento certo (BRASIL, 2000, p.7).

Dentro desse espectro, uma pessoa pode valer-se de diversos auxílios para facilitar sua navegação pelo mundo, já que não pode depender completamente ou de forma alguma em recursos visuais. Para a baixa visão moderada, cuja acuidade visual decimal (AVD) é classificada como sendo de 0,25 a 0,12¹⁰, lentes esferoprismáticas e lupas podem ser utilizadas para facilitar o ato de leitura; o tipo de lupa é trocado por outros mais potentes dependendo do grau da baixa visão ou conforme a visão se deteriora. Ao chegar na baixa visão profunda (AVD: 0,04 a 0,02), já se recorre à bengala e ao treinamento de orientação e mobilidade (O/M), juntamente a lupas de tipo de ampliação “telescópio”. No âmbito da cegueira total, além da bengala e do treinamento O/M, os auxílios incluem aparelhos com saídas de som e softwares com sintetizadores de voz.

O Ministério da Educação (MEC) prevê atendimento diferenciado tanto para pessoas de baixa visão quanto para cegos em provas do Enem, sendo levadas em consideração as distinções entre os níveis da deficiência visual. Isso será tratado mais detalhadamente na seção 3.2 deste trabalho, em que tratarei sobre as adaptações observadas no teste para atender tais candidatos.

¹⁰ Os valores das classes de acuidade visual utilizados nesta seção foram retirados da página da Sociedade Brasileira de Visão Subnormal sobre “Conceito de visão subnormal”, escrita por Dra. Daena Nascimento Barros Leal. Disponível em: <<http://www.cbo.com.br/subnorma/conceito.htm>>.

2. ENEM: BREVE HISTÓRIA DO EXAME NACIONAL

Neste capítulo, discorrerei sobre a história do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a presença das línguas estrangeiras na prova, as adaptações que ela atravessou para tornar-se mais acessível a todos os públicos, seu atendimento especializado e, por fim, o papel desempenhado pelos aplicadores especiais, com maior foco nos ledores.

O exame foi implantado em 1998 pelo Inep em vínculo com o MEC. Seu principal objetivo era avaliar¹¹ o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio e, dessa forma, a qualidade do mesmo, para que alterações e melhorias pudessem ser realizadas através dos PCNs após análise. A partir de 2004, também passou a ser possível utilizar os resultados do exame como forma de ingresso em instituições particulares de ensino superior, onde os candidatos receberiam bolsas de estudo pelo Programa Universidade para Todos (ProUni)¹² caso obtivessem um desempenho satisfatório.

Em sua primeira edição, o exame contou com 157 mil inscritos, um número que, dezessete anos mais tarde, cresceria para estrondosos 7 milhões. Grande parte do aumento em interesse pode ser atribuído às alterações instituídas em 2009, que visavam fazer do Enem a principal porta de entrada para as universidades federais brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SiSu)¹³, deixando de lado, assim, a necessidade de um vestibular próprio para cada instituição de ensino superior. Tais mudanças, juntamente à isenção do pagamento da taxa de inscrição para alunos de escolas públicas, abriram novas portas para que mais brasileiros tivessem acesso a universidades de qualidade, um significativo avanço na história da educação nacional.

Desde seu início até o presente, a prova do Enem engloba as diferentes áreas do conhecimento abordadas durante os três anos do ensino médio, dividindo-se entre: Matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; e Ciências da natureza e suas tecnologias. As questões são contextualizadas de acordo com acontecimentos atuais e elaboradas de forma a priorizar a capacidade de reflexão do aluno acima da memorização de informações. A partir de 2009, o exame, até então composto por 63 questões e realizado em um único dia, passou a ter 180 questões divididas em dois dias consecutivos. Houve também o importante

¹¹ Mais informações: <<http://www.enemvirtual.com.br/historia-do-ENEM/>>.

¹² Mais informações: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>.

¹³ Mais informações: <<http://sisu.mec.gov.br/>>.

acrécimo de uma redação, visando avaliar a habilidade dos alunos no que diz respeito à escrita e argumentação sobre temas atuais.

Graças aos seus milhões de inscritos anualmente, às oportunidades que oferece e ao seu modelo único de avaliação, o Enem é considerado uma referência em processos seletivos pelo mundo¹⁴ e permanece o melhor caminho para ingresso no nível superior brasileiro, hoje atendendo não somente alunos de ensino médio mas todo o público que tem interesse em ser estudante universitário.

2.1. Caracterizando a prova de Línguas Estrangeiras (LE)

As línguas estrangeiras estiveram ausentes do Enem até sua edição de 2010, quando passaram a fazer parte da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Desde então, os alunos podem especificar no ato de inscrição se pretendem responder as cinco questões de inglês ou as cinco de espanhol, sendo estas as únicas línguas estrangeiras disponibilizadas pelo exame até o momento.

Em sua primeira inclusão no Enem, a seção de perguntas de língua inglesa seguiu um modelo condizente ao utilizado para abordar as demais matérias relacionadas às Linguagens no Enem:

As cinco questões de língua inglesa traziam cinco gêneros diferentes. A primeira foi extraída de uma letra de música; a segunda, de texto sobre a cultura britânica (e seu hábito de falar sobre o clima); a terceira, de texto informativo sobre a possível morte do computador pessoal. A quarta questão era um cartaz da ONU com as metas da organização para o milênio e a quinta, um cartão postal (YARAK, 2010).

Esse mesmo modelo se estende até hoje, distribuindo gêneros e temas diversos entre as cinco questões reservadas para a língua inglesa em sua respectiva seção do exame.

¹⁴ O Enem é a segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo, perdendo somente para o processo seletivo realizado na China. Maiores informações podem ser encontradas na página do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=31151>>.

2.2. Inclusão de pessoas com deficiência visual e adaptações no teste

De acordo com o documento “O atendimento diferenciado no Enem”, publicado em 2012 pelo MEC, o Inep preza por um atendimento de qualidade para todos os seus candidatos, assegurando que aqueles com quaisquer tipos de condições físicas, mentais, sensoriais ou psicológicas recebam uma aplicação diferenciada do exame de acordo com suas necessidades. Foi esse o modo encontrado pelo referido Instituto para promover a eliminação de novas barreiras, algo que pode ser considerado uma característica inerente ao Enem, visto o histórico do exame em permitir a superação de obstáculos no caminho para o ensino superior brasileiro.

Para ter acesso a esse processo adaptado, o candidato deve especificar, no ato de inscrição, que tipo de deficiência possui e qual é o auxílio de que necessita. O Inep então contata cada solicitante para confirmação (a partir do Enem 2017, também será necessária a apresentação de laudos médicos comprovando a deficiência)¹⁵. Além dos recursos e serviços profissionais especializados de acordo com sua deficiência, o candidato também tem direito a 1 (uma) hora adicional para a realização da prova, que pode ainda ser corrigida de modo diferenciado caso o candidato possua dislexia ou sua deficiência afete sua capacidade auditiva:

Na correção das provas escritas dos participantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005.

Analogamente, na correção das provas escritas de participantes com dislexia são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características linguísticas desse transtorno específico do desenvolvimento (BRASIL, 2012b).

No âmbito da deficiência visual, os recursos adaptados oferecidos incluem provas transcritas em *braille* para pessoas cegas e provas ampliadas¹⁶ (macrotipo) para aquelas de baixa visão. As redações de pessoas cegas são escritas em *braille* com os instrumentos conhecidos como reglete (podendo ser positiva ou não, o que determina a direção da escrita – se da direita para a esquerda ou vice-versa, respectivamente) e

¹⁵ Mais informações: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2017/apresentacao_Enem2017_coletiva.pdf>.

¹⁶ As ampliadas contam com texto em fonte de tamanho 24 e com imagens também maiores, para melhor entendimento.

punção, que devem ser levados pelo próprio candidato no ato da prova; após entregue, a redação é transcrita em tinta pelo ledor.

O próprio conteúdo de suas provas também é adaptado de forma a manter um determinado nível de isonomia do exame:

[T]odas as provas devem apresentar os mesmos parâmetros pedagógicos e psicométricos. Por isso, se no ato de adaptação da prova algum item se mostrar inadaptável ou se sua possível adaptação comprometer seus parâmetros, é providenciada a sua substituição por outro equivalente em termos pedagógicos e psicométricos (BRASIL, 2012b).

O candidato com baixa visão também pode solicitar, ao se inscrever, o auxílio de aplicadores especiais (letores-transcritores), se assim julgar necessário, enquanto que a presença deles é obrigatória tratando-se de candidatos completamente cegos.

Com relação ao local de atendimento, o Inep prevê que pessoas cegas sejam atendidas em uma sala individual, com a presença apenas do chefe da sala e dos dois aplicadores especiais que irão se revezar em prestar auxílio no decorrer do exame. Para pessoas com baixa visão que não optaram por ledor, são reservadas salas de, no máximo, doze candidatos cada, sendo todos também de baixa visão. Caso tenha sido requisitado o auxílio, o mesmo sistema utilizado para cegos é aplicado: o candidato ficará em um espaço individual com seus respectivos letores e o chefe da sala. Outra questão prevista pelo documento oficial de atendimento diferenciado do Inep garante que as salas onde são aplicadas provas para pessoas com deficiência visual devem ser de fácil acesso (conforme NBR 9050/2004).

Na próxima seção, trataremos mais detalhadamente sobre o papel cumprido pelo ledor nesse processo de atendimento diferenciado: como se dá sua formação, de que maneira ele presta auxílio ao candidato com deficiência visual e de que recursos dispõe para melhor aplicar a prova do Enem.

2.3. Aplicadores especiais: ledores e sua atividade junto aos candidatos cegos

Antes de ser detalhado o ofício do ledor enquanto aplicador especial, julgo ser interessante delinear a diferença entre o ledor e o leitor. Seguindo a definição de Guimarães (2009), as principais características de um ledor envolvem o fato de sua leitura ocorrer em locais institucionais, com uma função específica; essa leitura é realizada para outrem, não para si próprio, e busca dar acesso a uma pessoa com deficiência visual ao que está escrito. Já o leitor lê para si próprio, em qualquer circunstância, com objetivos variados (GUIMARÃES, 2009).

A atuação em locais institucionais implica a presença dos ledores em eventos como aplicações de provas de concursos e processos seletivos, podendo também ser encontrados nas próprias salas de aulas, servindo de auxílio a alunos com deficiência visual. Quando atuando em escolas, os ledores geralmente trabalham junto ao professor regente, ajudando a transmitir o conteúdo da aula; de acordo com Simões (2012), a presença do ledor em sala de aula parece ser “necessária em momentos em que a otimização do tempo e a participação em situações que envolvam algum tipo de contexto visual se faz importante para o melhor aproveitamento das aulas” (SIMÕES, 2012, p. 42).

Auxiliar na otimização do tempo e em momentos que necessitam de um contexto visual também são funções do ledor enquanto aplicador especial do Enem, no qual se foca esta seção.

De forma geral, a função de aplicador especial “compreende as atribuições do ledor, intérprete de libras, guia-intérprete de surdocegos e o transcritor” (BRASIL, 2012a). Um aplicador especial não pode ser substituído por um aplicador convencional, considerando-se que é necessário passar por um treinamento para estar capacitado a atender as necessidades específicas dos candidatos. O documento “Instruções para atendimento diferenciado”, publicado pelo MEC em 2012, também classifica como atribuições do aplicador especial a verificação do tipo de atendimento requisitado pelo candidato e a busca por rotas até as salas de prova que sejam de fácil acesso, além dos demais processos envolvidos na aplicação do exame, como recepção e identificação do participante, checagem de seus materiais etc.

No que diz respeito ao atendimento voltado para pessoas com deficiência visual, os aplicadores especiais realizam um curso de formação de ledor e transcritor, oferecido pelo Inep. Uma das exigências para participar da capacitação é possuir um certificado

de idioma que comprove que o futuro leitor tem fluência em inglês e/ou espanhol, dada a presença dessas línguas no Enem e em alguns outros processos seletivos. Durante seu treinamento, o leitor aprenderá técnicas de leitura, controle vocal e de tom, que deve obrigatoriamente seguir ao exercer sua função.

Para um atendimento uniformizado aos candidatos com deficiência visual (BRASIL, 2012b), o aplicador especial recebe, como principal instrumento de apoio, a Prova do Leitor¹⁷, que contém adaptações nos textos e descrições das imagens presentes na prova convencional, além de outras instruções de voz, de modo que a leitura seja a mesma para todos os candidatos. Também são instruídos a vocalizar sinais gráficos como aspas e parênteses quando estes se abrem e fecham, especificar destaques no texto (itálico, negrito, caixa-alta etc.) e “soletrar as frases minuciosamente” em questões que exploram concordância, ortografia, pontuação etc. Tudo isso é pensado de forma que o candidato possa tirar o máximo de proveito da leitura realizada pelo leitor.

Tratando-se do Enem, é obrigatória a presença de dois leitores em uma mesma sala para que possam se revezar, evitando assim a exaustão vocal, o que prejudicaria a leitura e, portanto, o desempenho do candidato em questão.

Encerrando este capítulo, em que tratamos do exame nacional, seguiremos para o capítulo 3, em que será apresentado o percurso metodológico seguido para a elaboração deste trabalho.

¹⁷ Por questões de sigilo, a Prova do Leitor não é divulgada após o encerramento do exame como as demais.

3. METODOLOGIA

Antes de prosseguir para as análises das entrevistas propriamente ditas, faz-se necessário descrever a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Nesta seção, explicitaremos o contexto da pesquisa, os procedimentos adotados, além de apresentarmos os participantes.

Nos concentremos, neste primeiro momento, na definição de pesquisa qualitativo-interpretativista. Quando falamos do paradigma interpretativista, nos referimos à necessidade de reconhecer a influência das práticas sociais e seus significados culturais no ato de pesquisar, de forma que esses fatores não podem ser descartados; pelo contrário, são parte fundamental da compreensão dos resultados de uma pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Como o próprio nome sugere, essa vertente preza pela interpretação de ações socialmente organizadas, compreendendo que, quando se trata de indivíduos, não é possível valer-se prioritariamente da razão analítica, como a aplicada em pesquisas de base positivista.

A pesquisa qualitativa se constrói tendo como base o interpretativismo e consiste na análise de um ou mais processos que ocorrem em determinado ambiente, levando sempre em consideração os atores sociais envolvidos e de que forma interpretam esses processos (BORTONI-RICARDO, 2008). Entre os métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, podemos encontrar a pesquisa etnográfica e a frequente utilização de registros em áudio e vídeo de entrevistas realizadas com os atores sociais, o que permite uma análise posterior mais detalhada por parte do pesquisador.

Considerando que a presente pesquisa preza pelas percepções de aluno e professora-ledora, ou seja, o modo como percebem os processos e os ambientes nos quais estão inseridos, podemos, portanto, classificá-la como sendo de caráter qualitativo-interpretativista.

3.1. Levantamento bibliográfico

Durante a produção deste trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico através da plataforma *online* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸, onde busquei inicialmente publicações acadêmicas referentes ao tópico “ledor”. Tal busca resultou em quatorze resultados, dentre os quais destaco os

¹⁸ Pode ser acessado através da página: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>.

trabalhos de Maria Cristina Dancham Simões, “Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus leitores” (SIMÕES, 2015) e Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, “O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas (PC)” (GUIMARÃES, 2009). Foram estes os que mais me despertaram o interesse por trazerem, em seu conteúdo, aprofundamentos a respeito não apenas da função “leitor” e das muitas formas que ela pode tomar, como também das relações entre leitor e aluno ou candidato com deficiência visual. Os demais resultados de minha busca destoavam significativamente do objetivo de meu trabalho, por isso optei por deter-me principalmente nas supracitadas publicações de Simões e Guimarães.

Nota-se que, dentre os quatorze resultados para o termo “leitor” na plataforma CAPES, nenhuma das teses ali presentes faz expressa alusão à língua inglesa ou até mesmo ao leitor que também atua como professor na área de educação de língua estrangeira para pessoas com deficiência visual, como será abordado no presente trabalho.

Também destaco a utilização do meu próprio relatório de estágio supervisionado (QUINTIERE, 2017), onde relatei meus primeiros momentos de atuação junto a alunos cegos em preparatório para o Enem.

3.2. Os participantes e o contexto da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foram entrevistados um aluno e uma professora de língua inglesa do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC). O instituto, fundado em 1944 com o objetivo garantir uma educação acessível a pessoas com deficiências visuais diversas, oferece, dentre as demais disciplinas encontradas também em escolas regulares, aulas de inglês para duas turmas distintas, sendo uma delas voltadas para iniciantes na língua, cujos alunos ainda não possuem muita experiência com o *braille*, e outra mais avançada, que possui um foco mais específico na prova do Enem.

Ambas as turmas têm como professora voluntária Rosycléa Dantas¹⁹, Mestre em Letras – Inglês pela UFPB com especialização na áreas de linguagem e ensino e de educação inclusiva, atualmente cursando o Doutorado em Linguística Aplicada. Além

¹⁹ A professora optou por ser identificada.

de ensinar no ICPAC, Rosycléa também atua como ledora em provas de concursos e exames oficiais. Suas experiências tanto como ledora quanto como professora atuante em uma turma com foco no Enem despertaram meu interesse em entrevistá-la. É importante frisar que todas as informações fornecidas por ela sobre o ofício do ledor especificamente estão dentro do que lhe é permitido, tendo em vista o sigilo previsto pelo Inep no que diz respeito aos aplicadores especiais.

A turma de inglês de Rosycléa voltada para a preparação para o Enem é composta por cinco alunos e teve início no primeiro semestre de 2017, por sugestão dos próprios estudantes, como será explicado na seção seguinte. O aluno participante²⁰ da presente pesquisa, André²¹, estudante cego de 19 anos, faz parte dessa turma e foi escolhido por dois principais fatores: primeiro, por ser maior de idade, facilitando o cumprimento de questões éticas da pesquisa como assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido (v. apêndices A e B); segundo, por poder fornecer sua perspectiva a respeito da prova do Enem, enquanto alguém que prestará o exame pela primeira vez esse ano.

3.3. Dos instrumentos para a geração dos dados

O processo de entrevistas teve início em agosto de 2017 e finalizou-se em setembro de 2017. O estudo ocorreu no ICPAC, que autorizou sua realização.

Tratando-se das entrevistas realizadas, foram elaboradas duas séries de perguntas distintas, sendo uma para o aluno e uma para a professora-ledora²². As perguntas voltadas ao aluno dividiam-se em duas seções, uma delas contendo questões sobre o entrevistado enquanto estudante de língua inglesa tanto na escola regular quanto no ICPAC, e a segunda sobre suas percepções do Enem e de sua preparação para o mesmo no que diz respeito à prova de línguas estrangeiras. Anterior a essas questões, foram incluídas ainda outras mais específicas para a construção do perfil do entrevistado, como idade, grau de familiarização com o *braille* e nível de escolaridade. Também foi lido o termo de consentimento na íntegra, para que o aluno pudesse então assiná-lo.

²⁰ Dois alunos foram entrevistados, porém optei por trazer para este trabalho apenas uma das entrevistas, considerando que o outro aluno, por ter 45 anos, havia concluído o Ensino Médio há muito tempo e não se recordava de suas experiências.

²¹ Nome substituído por pseudônimo para preservar sua identidade.

²² As perguntas encontram-se nos apêndices C e D.

Quanto à série de questões destinadas à professora-ledora, esta consistia de perguntas voltadas à sua profissão de professora de língua inglesa para pessoas com deficiência e ao seu exercício da função de ledor, de forma que houvesse um diálogo sobre até que ponto um papel influencia o outro. As primeiras perguntas foram reservadas para a coleta de dados acerca de sua formação profissional, bem como de sua experiência na docência de forma geral, seja para alunos com ou sem deficiência. O termo de consentimento foi lido e assinado por ela, assegurando sua permissão para incluir seu nome verdadeiro neste trabalho.

3.4. Procedimentos para o tratamento e leitura dos dados

Ambas as entrevistas aqui analisadas foram registradas em áudio e transcritas posteriormente. A transcrição foi então revisada, buscando remover repetições ou outros aspectos da língua falada que pudessem torná-la menos compreensível uma vez redigida. Por não ser o foco deste trabalho analisar questões emotivas e sim o conteúdo das falas, optei por indicar apenas sinais emotivos que considerei relevantes, como risos, que foram transcritos entre colchetes e em itálico.

Os dados presentes na análise foram categorizados utilizando os seguintes elementos: a letra “P” indica “pergunta”, enquanto “R” refere-se a “resposta”; o algarismo após a letra indica o número da pergunta e/ou resposta, seguindo a ordem cronológica original da entrevista; finalmente, a letra final representa a entrevista à qual pertence aquele diálogo, sendo “E” referente à realizada com o estudante e “PL”, à realizada com a professora-ledora.

Seguindo essa lógica, as informações se apresentarão da seguinte maneira:

P.01.E: Qual sua idade?

R.01.E: Dezenove anos.

Optei por esse método de numeração por constatar que, em determinados momentos, os trechos transcritos inclusos na análise podem não seguir a ordem cronológica da entrevista, conforme retomo uma fala anterior ou antecede uma fala posterior.

Com relação a ênfases que se apresentaram na própria fala, estas virão em itálico na transcrição. Em negrito, estão frases que desejei destacar.

Após a transcrição, foi realizada a leitura dos dados para a identificação de trechos que ajudassem a compreender aspectos levantados pelas perguntas da pesquisa, que foram o foco da análise. Seguiremos, então, à leitura dos dados.

4. O ENEM NA VOZ DO ALUNO E DA PROFESSORA-LEDORA

A leitura dos dados está organizada da seguinte maneira: inicialmente, temos a parte referente à entrevista realizada com André, onde os trechos selecionados, após a leitura do texto gerado, são analisados. O mesmo ocorre na parte dedicada à análise da entrevista de Rosycléa, que vem após. Apesar de serem separados em duas subseções distintas, os textos frequentemente dialogam entre si, conforme falas de André são retomadas durante a análise do texto da entrevista de Rosycléa e vice-versa.

Quando uma fala é mencionada de modo indireto, não apenas são referenciados os dados do trecho em questão de acordo com sua posição cronológica na entrevista, seguindo o método de siglas que expliquei na seção anterior, como também é incluída a página da análise onde esse trecho se apresentou. Exemplo: “Conforme mencionado anteriormente por André (R.05.E., p. 35)”.

3.5. Entrevista com o aluno

Minha primeira entrevista foi realizada com André em agosto de 2017. Cego desde a infância, André começou seu aprendizado do *braille* aos sete anos no próprio ICPAC, que frequenta desde então. Aos nove já estava alfabetizado e hoje tem pleno domínio sobre o alfabeto, sendo capaz de ler e escrever com facilidade. Através dessa entrevista, busquei sondar suas perspectivas tanto enquanto aluno de língua inglesa da escola regular e do ICPAC, como também enquanto futuro candidato da prova do Enem.

André cursa atualmente o segundo ano do ensino médio em escola pública, onde tem aulas de língua inglesa junto a outros colegas sem deficiência visual. Quando perguntado sobre sua experiência com o idioma no ensino regular e como são essas aulas, sua resposta foi:

P.07.E. E o que você acha [das aulas de inglês na escola regular]?

R.07.E. (*Risos*) **Péssimas**, porque... No caso, [o professor] que tivemos, ele faltava constantemente, e sem contar que ele **não nos trazia, assim, um assunto muito... É, compreensível. E a nossa professora atual mais brinca do que dá aula.** Mas eu tive uma base muito boa de inglês no Ensino Fundamental, não na escola regular mas com o Instituto, com a [professora anterior de inglês do ICPAC].

P.11.E. O que você vê de diferente da preparação no ICPAC para a da escola regular?

R.11.E. Bem, a diferença é que tem um foco maior, direto, na verdade, para pessoas com deficiência, até porque é um local específico disso, porém a escola regular é mais... Assim, **esparramado o assunto, não é focado** diretamente num público só, então é meio complicado aprender devido também ao **barulho na sala. O aluno deficiente visual que usa muito a audição, fica muito complicado a compreensão do assunto.**

Nesses dois momentos da entrevista, André expressa seu descontentamento ao descrever a aula de inglês de sua escola regular não apenas como um ambiente pouco propício para o aprendizado de forma geral, como também, e em especial, para o de um aluno que possui deficiência visual. Não sendo possível depender da visão para absorver o conteúdo transmitido pelo professor, o aluno cego ou de baixa visão apoia-se principalmente em dados auditivos para aprender, o que André afirma ser dificultado pelo barulho presente em sala.

Nesse ponto, passamos a identificar alguns dos benefícios encontrados em um ensino especializado, como o observado em espaços voltados para a educação de pessoas com determinada deficiência: ter um foco direto em um público só permite identificar formas de tornar o ambiente mais propício para seu aprendizado, removendo tudo aquilo que pode representar um obstáculo significativo para esse processo, sejam eles os sons não relacionados à aula, uma má organização espacial ou demais fatores.

Essa preocupação pode ser observada nas aulas de inglês do ICPAC, ministradas em uma sala ampla e afastada das áreas por onde circulam mais alunos, funcionários e visitantes, havendo, portanto, pouco ruído externo (QUINTIERE, 2017). Sendo as turmas compostas exclusivamente por estudantes com deficiência visual, todos também compartilham da necessidade por pouco barulho em sala, o que contribui para aulas mais produtivas.

A mesma preocupação não está presente na maioria dos ambientes sem um foco específico, o que pode levar a um aprendizado menos eficiente quando aliado a inúmeros outros fatores, como a pouca formação do professor em guiar um aluno cego pela aprendizagem e a própria desvalorização do profissional, o que o desmotiva a trabalhar. Como apontado por Simões (2012), ao analisar as pontuações feitas por outros alunos cegos sobre as dificuldades didáticas de seus professores em escolas não-especializadas, “a falta de formação acadêmica ou de contato com alunos com deficiência parece levar a uma dificuldade no reconhecimento e atendimento das necessidades dos alunos” (SIMÕES, 2012, p. 46).

Já havíamos discutido anteriormente um pouco a respeito da inclusão do aluno com deficiência na escola regular (cf. p. 14): esses obstáculos estão presentes e, de fato, não apresentam uma novidade significativa. No entanto, é errôneo assumir que a experiência na escola regular pode ser substituída completamente pela vivência em uma escola especializada: o que deve ocorrer, idealmente, é uma complementaridade. O acesso à educação regular foi negado às pessoas com deficiência durante a maior parte da história brasileira, sendo conquistada somente após décadas de controvérsias e alterações na legislação; o pertencimento de pessoas cegas a esses ambientes deve ser tanto preservado quanto incentivado. A escola especializada atua, então, como complementar a esses ambientes – porém um complementar indispensável, pois, como colocado por Moreira (2013), existem experiências que apenas a escola especializada pode proporcionar ao aluno, assim como outras só podem ser proporcionadas pela presença em escolas regulares. É necessário manter um equilíbrio, bem como uma aliança, entre ambas, tanto quanto é para que o ensino regular siga se adaptando para melhor receber o aluno com deficiência; afinal, “não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas esta que necessita se organizar para atender à necessidade dos discentes” (DANTAS, 2014b, p. 38).

Ainda nos aprofundando na questão do ensino especializado, a entrevista focalizou a experiência com o inglês no ICPAC:

P.08.E. Há quanto tempo você tem aula de inglês no ICPAC?

R.08.E. Há cinco anos.

P.09.E. E o que você acha delas?

R.09.E. **Boas**. As aulas da [professora anterior], em relação às nossas aulas atuais, eram um pouquinho mais **dinâmicas** e um pouco mais **compreensíveis**, mas a Professora [Rosycléa Dantas] também é **uma professora muito boa**, só é uma aula um pouco cansativa, mas não deixa de ser **uma aula que você pode aprender inglês**.

Ao ouvir André falar sobre suas aulas de inglês no instituto, a diferença entre as palavras utilizadas para falar sobre elas é clara, comparativamente às que surgiram ao falar sobre a escola regular anteriormente: André inicia sua descrição de sua experiência com o inglês no ICPAC com o adjetivo “boas”. Ao falar sobre as professoras com quem teve contato, admite que as aulas anteriores eram “um pouquinho mais dinâmicas e um pouco mais compreensíveis”, afirmando que as atuais são “um pouco cansativas” mas ainda assim reforça positivamente o trabalho da professora atual, afirmando que é uma

aula em que “se pode aprender inglês” – algo que, na escola regular, se mostrava difícil. Comparando os termos positivos associados a ambas as professoras de inglês do ICPAC no relato de André às suas críticas oferecidas às aulas da escola regular, podemos constatar uma relação melhor sua com a disciplina de língua inglesa no instituto. Enquanto que o conteúdo na escola regular é descrito como mantendo-se “pouco compreensível” mesmo através da mudança de professores, suas aulas no ICPAC são “dinâmicas” e “compreensíveis”, ainda que um pouco mais com uma professora do que com outra.

Seguimos, então, para a questão do preparatório para o exame nacional:

P.10.E. Esse curso que vocês estão fazendo agora no ICP é de preparação para o Enem. O que você tem aprendido nas aulas?

R.10.E. Bem, a gente pega alguns assuntos básicos e que são também comuns no português, pra aprender nomes de países, palavras... vocabulários no geral, e **focam muito na interpretação de textos, através de músicas inglesas que são muito usadas no Enem pra serem pontos de questão nas provas.**

De acordo com a fala de André, a preparação para a prova de língua inglesa do Enem encontrada nas aulas do ICPAC não diferem tanto em conteúdo das que se encontra no ensino regular: foco na interpretação de textos e a análise de músicas e suas respectivas letras.

De fato, no primeiro semestre de 2017, a professora levou para a sala de aula textos e músicas contendo algum nível de crítica social, conforme explorado nas questões do Enem. Um exemplo foi a música *War*, de Bob Marley, que apareceu na prova de inglês do Enem 2011 e carrega em sua letra uma crítica às guerras civis em países africanos. A música foi tocada e, em seguida, o enunciado e questões do Enem referentes à música foram lidos em voz alta para os alunos, simulando a leitura realizada pelo leitor de acordo com as instruções da professora (QUINTIERE, 2017). Os alunos puderam pedir que a leitura fosse repetida ou mais pausada, conforme o que julgassem melhor para seu entendimento.

Orientar os estagiários a simularem a leitura de um leitor do Enem, ao mesmo tempo em que os alunos são orientados a pedirem que a leitura seja repetida ou feita de modo mais pausado, assim como podem fazer no ato da prova de fato, são algumas das estratégias trazidas pela professora para a sala de aula, inspirada por sua função de leitora. Veremos isso mais detalhadamente durante a análise de sua entrevista.

Perguntei a André se ele se sentia preparado para a prova de língua inglesa do exame que prestará este ano, ao que ele respondeu afirmativamente. Falou, então, sobre qual ele imaginava que poderia ser a maior dificuldade que encontraria ao realizar a prova:

R.15.E. Acho que a questão de... Encontrar palavras que eu não conheça. Mas as palavras que eu conheço são... Digamos assim... **Já tenho entendimento maior, já consigo compreender, inclusive sonoramente escutando as palavras, com outra pessoa falando.**

Ser capaz de compreender o inglês falado é crucial para que o aluno possa tirar o máximo de proveito do trabalho do ledor durante processos seletivos. Tendo como principal modo de percepção do mundo a audição, ter essa competência linguística desenvolvida favorece a pessoa cega ou de baixa visão ao interagir com a língua. Considerando que músicas são frequentemente utilizadas nas aulas de preparação para o Enem do ICPAC, a habilidade dos alunos no que diz respeito a reconhecer e identificar palavras sonoramente é aperfeiçoada, já que a professora frequentemente atenta para que “prestem atenção nas palavras que reconhecem” em uma primeira escuta das músicas, em seguida repetindo para que possam ouvir com mais cuidado, aguçando assim sua percepção.

Quando André diz que é capaz de compreender as palavras sonoramente, “com outra pessoa falando”, podemos imaginar também que o ledor lhe será de ainda mais utilidade em compreender as questões da prova de língua inglesa, o que aponta, inclusive, para a importância do conhecimento de língua estrangeira do ledor. No entanto, ele ressalta também a importância de outra competência:

P.19.E. Na sua opinião, o que é mais importante nessa preparação para a prova de inglês?

R.19.E. **Aprender a leitura e a escrita da palavra...** da língua inglesa pra compreender um texto que você vai ler no ENEM, por consequência você **vai ter que ler.**

P.20.E. Algo que poderia mudar nessas aulas de língua inglesa, para melhor preparo dos alunos?

R.20.E. Bem, eu acho que **o foco deveria ser também na escrita...**

André salienta a importância de ter conhecimento da leitura e da escrita da língua inglesa ao realizar o exame, o que aponta para a questão do aluno cego frequentemente ter preferência por, de fato, ler a prova em *braille*, muitas vezes

recorrendo à função de seu leitor como algo aliado a essa leitura (lê em *braille* e depois pede pela leitura do leitor) ou após cansar-se. Considerando que a leitura do *braille* demanda um tempo consideravelmente maior para ser realizada (FARREL *apud* DANTAS, 2014a), em determinados momentos o leitor ajuda a tornar a resolução das questões uma tarefa mais ágil (algo que será visto em maior detalhe na entrevista com sua professora-leitora), porém não substitui inteiramente a leitura, algo que André considera de grande importância e gostaria de praticar mais nas aulas preparatórias, assim como a escrita.

Relembrando minha experiência com essa turma no ICPAC, percebo que as atividades de leitura de fato estiveram presentes em grau menor do que as atividades orais. Isso se dá não apenas pelo fato da oralidade ser o principal meio de absorção de conhecimento do aluno cego e com baixa visão, mas também, e em grande parte, pela dificuldade no acesso aos materiais em *braille*: não apenas há a ausência de um livro didático disponível nesse formato (quanto mais com intuito de Ensino Médio e Enem), como também a disponibilidade dos recursos que já existem é questionável. Esse déficit é comentado pela própria Rosycléa em determinado momento de sua entrevista:

R.17.PL. Eu gostaria de dizer que a gente, enquanto professor, sofre ainda com a falta de recursos. (...). O livro é pensado para quem enxerga, para quem escuta, e aí a gente tem que pensar em adaptações. (...). **Até a própria questão de facilitar os recursos... A impressão em braille, ou eu mando com antecedência, ou eu não vou ter. É diferente, por exemplo, quando eu estou dando uma aula em uma turma que eu tenho apenas alunos videntes e eu faço uma impressão em casa, preparo uma atividade x que eu pensei agora a partir de algo que eu vi, vou imprimir rapidamente e vou levar... Não é dessa forma.** Porque também, a acessibilidade aos recursos tecnológicos para essa área específica são com preços proibitivos, assim. Se você pensar, os meus alunos não tem acesso a uma linha braille porque é caríssimo. Dez mil reais! Então assim, os próprios recursos que são elaborados para a pessoa com deficiência, eles tem preços que não atendem a realidade, tendo em vista que a maioria das pessoas com deficiência ainda são de classes sociais mais baixas. Essa é a questão, a gente tá em desvantagem. **Eu estou em desvantagem como professora que prepara esses alunos para o Enem. Por que? Porque eu não tenho todos os recursos que eu teria em uma turma com alunos com alunos que não tem deficiência visual, porque o material não é pensado para esses alunos, os recursos não são pensados para esses alunos.**

Essa falta de acessibilidade aos próprios materiais pensados precisamente para a pessoa com deficiência visual dificulta tanto o seu processo de aprendizagem quanto o processo de ensino por parte de seus professores: é mais difícil ter acesso a textos

transcritos para o *braille* do que textos escritos para pessoas videntes, dificultando, por consequência, a realização de atividades mais complexas de leitura em ambientes de preparação para processos seletivos.

Nas aulas da turma de preparação que observei no ICPAC, todos os alunos já possuíam reglete e punção próprios, porém poucas atividades envolviam a escrita, que também demanda mais tempo para ser realizada e é considerada “cansativa” pela maioria. Ainda que não seja necessário escrever em inglês na prova do Enem, é possível que atividades envolvendo essa competência ajudem a fixar melhor as palavras estrangeiras na mente, possibilitando um reconhecimento mais fácil ao encontrá-las durante o exame.

A entrevista se direcionou para a questão da preparação individual: se André estuda para o Enem fora do ambiente escolar e, se sim, como se dão seus estudos no âmbito da língua inglesa. Sua resposta foi positiva:

R.16.E. Sim, porque eu tenho o objetivo de passar. Se você quer passar você não estuda só na sala de aula, você estuda fora, dentro, tudo que é lugar.

R.17.E. Uso a Internet, conteúdos que eu tenho escritos em casa, procuro revisar muito com pessoas que costumo conversar sobre os assuntos que são focados no Enem.

Os conteúdos escritos a que André se refere variam desde os livros em *braille*, disponibilizados pela biblioteca do ICPAC, até os materiais escritos recebidos ocasionalmente durante suas aulas, como atividade de sala de aula ou tarefa de casa.

É importante notar que as intenções de André ao aprender inglês não se resumem aos resultados que pode obter no Enem, mas também à utilidade da língua para sua futura vida profissional, o que realça seu interesse em aprendê-la em todas as suas formas:

P.12.E. Qual o seu interesse pela língua inglesa atualmente?

R.12.E. Bem, a língua inglesa hoje em dia é muito falada em todos os meios, e quem quiser um trabalho hoje em dia tem que saber pelo menos o básico do inglês pra se comunicar. Por exemplo, na Internet, você encontra pessoas de outros países pra auxiliar você em questões internacionais, e se você quiser, por exemplo, seguir uma carreira internacional, você tem que saber pelo menos o inglês, que é uma língua que se fala no mundo todo.

P.13.E. Você estuda inglês para além do Enem, com outras intenções?

R.13.E. Sim, pretendo, se conseguir me formar aqui no Brasil em Direito, tentar algum curso em algum país estrangeiro, provavelmente no Canadá.

Ainda que o Enem represente, de forma geral, a porta de entrada para o ensino superior e, por consequência, para uma formação que aumenta a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, para André, a língua inglesa vai além de ser apenas uma matéria do exame, simbolizando uma expectativa futura de avanço profissional. É notório que, em comparação à gritante marginalização das pessoas cegas no século passado, a fala de André ilustra um avanço tão significativo, bem como o papel que a língua inglesa pode cumprir nesse processo: ainda que persistam obstáculos e descasos, hoje a pessoa cega pode abrir seu espaço não apenas no Brasil como também no mundo globalizado, ao qual outrora lhe era veementemente negado acesso. Basta lembrar o conceito de longevidade educacional (cf. p. 17) que costumava ser associado às pessoas com alguma forma de deficiência para compreender a importância de se ouvir alunos como André e seus planos para além do ensino superior.

3.6. Entrevista com a professora-ledora

O envolvimento da Professora Rosycléa Dantas com o ensino para alunos com deficiência visual teve início em 2009: através de um projeto de iniciação científica da Universidade Federal da Paraíba, Rosycléa acompanhou aulas de inglês ministradas para alunos cegos durante um ano letivo em escola regular, buscando entender como se davam seus processos de aprendizagem. Após isso, ela fez um curso da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD)²³ de João Pessoa voltado para a capacitação de professores para trabalharem com alunos com deficiência visual. Passou a atuar como ledora de provas e concursos em 2011 e, no ano seguinte, entrou como voluntária no ICPAC, onde permanece até hoje.

Anterior ao ICPAC, Rosycléa também teve experiência como professora de inglês em colégios particulares e públicos, nos níveis desde educação infantil até ensino médio. Segundo ela, sua passagem pela educação infantil especificamente foi de grande valor para seu trabalho no ICPAC, já que o ensino lúdico e concreto utilizado para ensinar crianças, valendo-se de objetos diversos para estimulação tátil, a preparou para escolher e até mesmo produzir materiais que permitissem uma melhor aprendizagem através do tato por seus alunos cegos e de baixa visão.

Como citado na seção anterior, ela é atualmente responsável por duas turmas de

²³ Mais informações: <<http://funad.pb.gov.br/>>.

língua inglesa no ICPAC, sendo uma delas voltada para iniciantes na língua ainda sem grande domínio do *braille* (durante as aulas, eles são instruídos a praticar o alfabeto), enquanto que a outra, de nível mais avançado, tem um foco mais específico na prova do Enem.

Nossa entrevista ocorreu em setembro de 2017. Uma das primeiras perguntas foi acerca do surgimento dessa turma com foco no Enem; de onde partiu a iniciativa, se havia sido uma decisão tomada por ela junto à coordenação do ICPAC ou uma sugestão dos próprios alunos. Ela afirmou ter sido a segunda opção:

R.05.PL. (...) esse ano especificamente, no início do ano, os alunos solicitaram que o foco fosse na prova do Enem, isso porque eles vão realizar a prova. A maioria deles está no Ensino Médio, então como eles vão passar por esse processo do exame nacional, eles fizeram esse pedido. Como professora, eu modifiquei todo o meu planejamento, e foi um desafio pra mim fazer esse foco no Enem, só que agora eu to conseguindo conciliar mais com o que eu estava planejando pra eles, mas assim, o primeiro semestre mesmo a gente entrou com eles, e foi um momento de aprendizagem tanto deles como meu como professora de focar essas especificidades do Enem. Era uma necessidade deles, e a gente resolveu atender porque a gente tem uma certa liberdade aqui no Instituto pra fazer esse tipo de arranjo, vamos dizer assim.

R.13.PL. (...) **O Enem é parte da vida dos meninos**, então assim, o fato deles terem, no início do ano, solicitado que eu modificasse toda a minha estratégia de ensino, todo o meu material para dar conta dessa necessidade deles, da prova, é um fator muito impactante, se você pensar assim, né? **O aluno procura porque ele sente essa exigência social que vem de fora, “eu vou realizar essa prova e eu preciso desse apoio na instituição em que eu estou”.**

O fato dos alunos requisitarem essas aulas para o Enem dentro do ICPAC prova o importante papel que tal exame passou a ter na vida das pessoas com deficiência de modo geral, desde que as provas passaram a ser adaptadas para também recebê-las como candidatas em 2012 (cf. p. 22). Bem como ocorre com estudantes de Ensino Médio sem deficiência, os alunos de Rosycléa sentem o que ela descreve como “exigência social” de prestar o exame nesse período de suas vidas escolares. Como pudemos ver anteriormente através das palavras de André (R.12.E. e R.13.E., p. 35), parte dessa exigência social relaciona-se ao desejo de entrarem em uma instituição de ensino superior e começarem a construir sua vida profissional, eventualmente integrando-se ao mercado de trabalho.

Neste momento e em muitos outros durante sua entrevista, Rosycléa “passa” a fala aos seus alunos ao inserir diretamente as vozes deles dentro da sua entrevista, como faz ao dizer “eu vou realizar essa prova e eu preciso desse apoio na instituição em que eu estou” (R.13.PL). Essa é uma forma de trazer, para seu momento de discussão, o ponto de vista daqueles cuja opinião deve ser a protagonista em discussões sobre tudo que diz respeito a pessoas cegas: as próprias pessoas cegas. Isso também aponta para o fato da professora compreender o papel importante que seus alunos têm no processo de ensino-aprendizagem, considerando o que sugerem. Como já prezava o lema criado em 2004 por ocasião da celebração do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, “nada sobre nós, sem nós” (cf. p. 15).

Quanto ao fato de requisitarem apoio, sendo o ICPAC um ambiente de ensino especializado, é natural que os alunos busquem um apoio complementar nele, além do que já estudam em suas respectivas escolas regulares; como dito anteriormente, todas as aulas na instituição são pensadas tendo a cegueira e/ou baixa visão em mente, e aquelas voltadas para o Enem não poderiam ser exceção: neste caso, não apenas a deficiência visual do aluno é levada em conta no ato de ensinar um conteúdo, como também se considera a prova adaptada que receberão ao prestar o exame.

Como Rosycléa explica no trecho seguinte, os alunos precisam saber o que encontrarão quando forem prestar o Enem e trazer essas informações para a sala de aula é um importante diferencial:

R.06. PL. (...) Como eles solicitaram um foco muito grande no Enem, trabalhar isso com eles também foi um processo de aprendizagem para mim. Mas, apesar de ser um processo de aprendizagem, eu me senti muito legal, eu me senti muito confortável porque, **como eu trabalho como ledora de provas em concursos, facilita essa comunicação com eles de instruções e tudo mais.** Então eu me senti super confortável, porque **eu começo a dar dicas pra eles, fui atrás da prova do Enem, como trabalhar, como abordar (...).** Então me descreveria como em uma situação confortável em que eu estava aprendendo e também auxiliando os alunos.

Rosycléa reforça o quanto o processo de produzir aulas com foco maior no Enem serviu-lhe de aprendizagem enquanto professora, o que nos leva a retomar a questão da aprendizagem contínua do docente: a necessidade de estar sempre buscando novas estratégias, se reinventando e readaptando enquanto profissional, bem como aprendendo com seus alunos a melhor forma de ensiná-los (SOUZA, 2011). Ter essa

flexibilidade é um fator crucial quando o público a ser ensinado possui alguma necessidade especial, onde a adaptação é indispensável para que haja o aprendizado.

Rosycléa relata, ainda, ter buscado a prova do Enem e formas como melhor trabalhá-la em sua sala de aula – e o ato de buscar e pesquisar faz parte dessa habilidade necessária a todos os professores, especialmente aos que possuem alunos com alguma deficiência.

Ao mesmo tempo em que reflete sobre o quanto precisou aprender para trazer esse foco para suas aulas de língua inglesa, Rosycléa também afirma estar em uma “situação confortável” graças à sua experiência como ledora de provas em concursos, o que a preparou para dar instruções que fossem melhor compreendidas pelos alunos. Ao ser perguntada sobre até que ponto essa vivência de ledora a ajuda em sala de aula, ela elaborou:

R.08.PL. (...) tem me ajudado imensamente em sala de aula com os alunos, essa coisa de atuar como ledora em concursos, porque como a gente faz um curso de capacitação pra isso, a gente tem várias estratégias que a gente desenvolve ali, então (...) quando eu cheguei para o Enem na sala de aula, eu utilizava todas as estratégias que eu tinha como ledora de concurso para os meninos, e eu orientava eles a como agir com o ledor, porque muitas vezes o candidato tem receio de pedir algo pro ledor... De dizer, “ah, repita, por favor”, de dizer “ah, fale mais alto”... E aí eu sempre dava essa instrução pra eles. (...) E aí eu sempre dava e sempre dou, ainda, né, acho que agora menos porque eles já internalizaram isso, a gente fez muito no início, mas agora eles já internalizaram um pouco, mas tipo, instruções, tipo “ah, o ledor vai fazer assim, assim e assim, então vocês vão fazer o quê? Vocês podem pedir pra repetir, pra falar mais alto, pra falar mais devagar, se vocês quiserem que ele leia primeiro a pergunta e depois o enunciado...” Então assim, todas essas estratégias eu passei para os alunos, e aí como eu falei, mais no início, porque agora eles já sabem bem isso, não precisa tá repetindo o tempo todo. (...) isso me ajudou imensamente em sala de aula, nesse sentido de não só estratégias para mim enquanto docente mas para os alunos, para quando eles forem realizar essa prova eles estarem cientes do que podem ou não fazer e do que o ledor pode ou não fazer (...).

R.12.PL. [Ser ledora] impacta o meu ensino porque por ter esse conhecimento, eu acabo fazendo adaptações que talvez um professor que não tenha esse conhecimento de ledor não faça, justamente porque não tem essa vivência, entende?

Rosycléa reforça como seu conhecimento prévio de ledora a auxiliou nas aulas de inglês para o Enem. As estratégias desenvolvidas durante sua formação de aplicadora especial são trazidas para dentro de sua sala de aula, onde ela não apenas faz as

adaptações necessárias às atividades, de acordo com sua experiência, como também orienta a turma a como tirar o maior proveito da presença dos leitores quando for o momento da prova propriamente dita. Dessa forma, os alunos têm consciência de que podem pedir para que o leitor “ajuste” sua leitura conforme for necessário para uma melhor compreensão – e fazem o mesmo nas atividades de texto trazidas para a sala de aula.

Há também espaço nessas aulas para a formação do professor. Assim como fez comigo no período em que observei suas aulas no ICPAC, Rosycléa orienta os demais estagiários a aplicarem as estratégias de leitora que ela lhes ensina:

R.12.PL. (...) pensar na prova e colocar [o estagiário] pra ler a questão do Enem simulando um leitor é uma estratégia que eu trago a partir da minha experiência, porque eu sei que eles vão ver isso, entende?

Isso permite que, após esse estágio, os professores em formação tenham em sua “bagagem” de conhecimento diferentes métodos de ensino para pessoas com deficiência visual, tanto no que diz respeito às noções de produção e uso de materiais concretos, como também na questão da importância de saber ler adequadamente, de modo compreensível. Ter uma certa compreensão desses métodos leva ao desenvolvimento de um professor mais flexível, versátil e apto a trabalhar com alunos cegos e/ou de baixa visão, e até mesmo com videntes.

Direcionando o foco da entrevista para o papel do leitor no ato da prova de língua estrangeira, Rosycléa descreveu essa função como sendo

R.09.PL. (...) um trabalho essencial para os alunos, para os candidatos. (...) Porque os meninos com deficiência visual, muitas vezes, a maioria do acesso que eles tem à língua é oral. (...) Eles tem muito acesso à oralidade e menos acesso à forma escrita. Então quando ele vai para a prova do concurso que ele está realizando, que ele tem um texto e o **leitor lê aquele texto na língua estrangeira, o acesso deles é outro do que eles teriam apenas na escrita.** (...) então o fato de ter um leitor, em que eles vão ter acesso à oralidade, que é o que eles estão habituados a ter acesso, é **um fator positivo nessa realização do exame.**

A professora-leitora descreve a oralidade como um fator determinante no desempenho do candidato no exame, já que o contato deles com a língua, seja ela sua nativa ou estrangeira, se dá principalmente através da audição, considerando o contato reduzido que possuem com a escrita. Como dito por André em sua entrevista, ele é

capaz de reconhecer palavras em inglês quando faladas por outra pessoa (R.15.E., p. 32), portanto a presença dos leitores pode ajudá-lo a ter um desempenho ainda melhor na prova de língua estrangeira do que teria sem o acréscimo da oralidade, com a qual é mais familiar.

Ainda sobre o papel do leitor na prova de língua inglesa, Rosycléa acrescenta:

R.09.PL. (...) às vezes eles pedem o leitor e dizem “não, eu só vou ler no momento em que eu estiver cansado”, mas **na prova de língua inglesa eles não dispensam a leitura (...). Quando é a prova de língua estrangeira, eles nunca dispensam o leitor, justamente porque o acesso deles maior é a oralidade, então faz uma diferença total no exame pra eles. Então é assim, indispensável.**

Sua observação sobre candidatos com deficiência visual sempre requisitarem a leitura durante a prova de língua estrangeira reforça a importância da oralidade no processo de compreensão de questões em inglês. Ainda que o candidato opte por ler a prova sozinho (em *braille* ou ampliada) até sentir que precisa de uma pausa para descansar, recorrendo então aos leitores, as questões de língua estrangeira aparentam ser uma exceção.

Retomando a fala de André, as oportunidades que os alunos cegos possuem para praticar a forma escrita das palavras (R.19.E. e R.20.E., p. 33) são reduzidas, em grande parte pela falta de recursos acessíveis (R.15.PL., p. 33). Isso acaba por afetar seu aprendizado da língua inglesa, pois se materiais de língua portuguesa transcritos para o alfabeto *braille* já são de difícil acesso aos estudantes brasileiros, pode-se imaginar que materiais em inglês e *braille* sejam ainda mais. Como observado nas aulas do ICPAC, era preciso sempre elaborá-los com bastante antecedência (QUINTIERE, 2017).

A mesma barreira não existe quando se trata da língua falada: a maioria dos alunos de Rosycléa afirmou ouvir e apreciar músicas em inglês e outras línguas, tanto dentro da sala de aula, nas atividades de escuta, quanto fora dela, como entretenimento. O contato com a oralidade da língua estrangeira mostra-se, portanto, muito mais acessível no dia-a-dia desses alunos, o que aponta para o caráter indispensável do leitor no momento de um exame seletivo, bem como para a importância desse trabalho nas salas de aula; muitas vezes a oralidade não é trabalhada em escolares regulares, especialmente quando o foco é leitura para determinados exames.

A professora então define seu papel de leitora, enfatizando:

R.11. PL. Eu adoro ser ledora! Eu já fico assim, na expectativa, “ai, será que eles vão me chamar para algum concurso?” Ah, será que eu vou ser chamada esse ano, ter alguma experiência como ledora... (...) **A gente sempre aprende com [os candidatos]**, porque eles também dizem pra gente “olha, não lê assim não, lê dessa forma, a gente precisa... Eu quero que você leia primeira isso, depois isso, depois isso...”, e essa flexibilidade a gente consegue fazer. (...) E aí eu tenho essa oportunidade de oferecer aos meus alunos algo a mais, que é dizer quem é esse ledor, qual o papel dele, como ele se posiciona, e também **escutar meus próprios alunos**, então eu acho que **tanto influencia a minha sala de aula como o fato de eu trabalhar com alunos com deficiência influencia o meu papel como ledora.**

R.12. PL. (...) **A minha experiência em sala de aula com alunos com deficiência impacta o meu trabalho como ledora. Também acontece o contrário. Porque quando eles começam a falar aqui na sala de aula, quando eu começo a ler o texto, “não, professora, não leia dessa forma, leia desse jeito, repita, faça isso, faça aquilo”, todas as dicas que eles vão dizendo, eu vou trazendo para o meu trabalho enquanto ledora para facilitar para eles** – dentro, claro, das especificidades que a gente como ledor pode ou não realizar, mas o fato de estar com eles facilita bastante. (...) **O que mais influencia nesse meu trabalho são as dicas que eles dão mesmo em sala de aula e que eu levo para esse meu trabalho enquanto ledora.**

Em momentos anteriores da entrevista, Rosycléa havia descrito as muitas maneiras como seu trabalho como ledora impactava seu trabalho como docente no ICPAC (R.08.PL. e R.12.PL., p. 38-39). Agora, afirma que o contrário também ocorre: ser professora influencia sua atuação como ledora. As características da leitura pontuadas por seus alunos em sala de aula permitem que ela reavalie seu trabalho a partir do ponto de vista de quem prestará o exame – algo que um ledor sem experiência como professor de pessoas com deficiência visual talvez não seja capaz de fazer.

Rosycléa havia comentado que ser ledora permite que ela realize adaptações em suas aulas que “talvez, um professor que não tenha esse conhecimento de ledor não faça, justamente por não ter essa vivência” (R.12.PL., p. 39). Observamos agora que a recíproca também ocorre: a professora-ledora se adapta não apenas na sala de aula, mas também no momento de aplicação dessas provas. O que os candidatos lhe ensinam sobre fazer uma boa leitura para que o inglês seja bem compreendido é levado, através dela, para os alunos de língua inglesa, e vice-versa, proporcionando assim um diálogo entre as duas funções da professora-ledora e entre as próprias pessoas com deficiência visual, estejam elas em preparação para o Enem ou prestando o exame.

A função dupla da professora-ledora ganha, assim, uma dimensão maior: não apenas a de ensinar e auxiliar, mas também a de aprender, para que possa ensinar e

auxiliar melhor. As contribuições de todos os envolvidos em conjunto nesse tipo de processo cíclico levam a um melhor ensino e aprendizado da língua estrangeira, através da pessoa com deficiência visual que “aponta” o caminho a ser seguido e de seus professores-ledores, com o que eles aprendem, se adaptam e se reinventam. A totalidade da experiência culmina, assim, no mesmo lema: “nada sobre nós, sem nós”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir a língua inglesa enquanto matéria presente no Enem, partindo das vivências e percepções tanto do aluno cego quanto de sua professora de língua inglesa, que também atua como ledora em processos seletivos. A pesquisa tinha como objetivo aprofundar-se no que diz respeito à prova diferenciada a qual candidatos com deficiência visual se submetem, à relação desses alunos com a língua inglesa em contexto de escola regular e em escola especializada, e ao papel exercido pela professora-ledora em aulas de inglês preparatórias para o exame.

Através da análise dos textos gerados pelas entrevistas, foi possível observar a grande contribuição que a investigação de contextos reais semelhantes pode fornecer à formação docente. Como vimos em seções anteriores deste trabalho, muito já foi conquistado na área de educação para pessoas com deficiência, de modo que o reconhecimento de sua importância tem se expandido nas últimas décadas e há uma maior preocupação em trazer tais discussões para o meio acadêmico. Buscar espaços como as salas de aula do ICPAC e compreender as práticas ali presentes permitem um fortalecimento na formação de professores mais aptos a ensinarem pessoas com deficiência visual, assim como mais conscientes da necessidade de se sensibilizarem eticamente e se adaptarem conforme as necessidades de seus alunos de modo geral.

Há muito o que se aprender com professores que ensinam línguas estrangeiras a pessoas com deficiência e, através deste trabalho, pode-se constatar que aqueles que também atuam como ledores permitem um aprendizado ainda mais vasto, dada a forma como seus dois papéis se relacionam. Seu contato com o aluno com deficiência é mais amplo do que seria caso se resumisse ao estabelecido em sala de aula, haja vista estender-se ainda para os momentos de provas seletivas, momentos estes que invariavelmente refletem na atuação do ledor como docente. Observar essa influência do “ser ledor” no “ser professor” (e vice-versa) permite que nós, professores não-ledores, reconheçamos e incorporem técnicas semelhantes em nossas aulas de língua inglesa para alunos cegos e de baixa visão, sejam essas aulas preparatórias para processos seletivos ou não. Nos tornamos mais cientes de métodos que proporcionam uma maior aproximação de nossos alunos a um novo idioma.

Com isso, é seguro afirmar que o papel exercido pelo ledor merece ser mais estudado e representado no meio acadêmico. Ainda são poucos os trabalhos voltados para esse tipo de profissional, especialmente quando consideramos o quão fundamental

é sua presença em ambientes escolares e de prova onde há pessoas com deficiência visual, bem como o quanto suas estratégias facilitam o acesso a uma língua estrangeira e às demais áreas do conhecimento. Explorar suas experiências mais detalhadamente e conceder maior voz a eles pode levar a um maior e mais enriquecedor campo de pesquisa da educação inclusiva.

No entanto, ainda que muito possa ser aprendido através das vivências de leitores e professores-leitores, é preciso ter consciência de que são os alunos com deficiência visual aqueles que detêm o verdadeiro protagonismo dessas discussões. Como observado através da análise da entrevista de Rosycléa, o professor-leitor, ao trazer estratégias da aplicação das provas para a sala de aula e vice-versa, vale-se fundamentalmente do fato de estar sempre atento ao que o aluno/candidato tem a dizer: suas colocações, críticas, sugestões e questionamentos são o que aperfeiçoam tanto os espaços de ensino quanto os de teste para melhor atender suas necessidades. Se formos capazes de ouvir-lhes com a mesma atenção e nos adaptarmos de acordo com suas pontuações, seremos capazes de fortalecer conjuntamente o processo de inclusão.

Outro ponto que reflete a importância de darmos voz às pessoas com deficiência em trabalhos acadêmicos é a questão da escola especializada. Através das entrevistas realizadas para este trabalho, foi possível constatar como esses espaços de ensino voltados especificamente para pessoas com deficiência visual são não apenas complementares à escola regular, como também muitas vezes essenciais para que a aprendizagem ocorra, precisamente por possuírem métodos pensados para esses alunos. Pode-se observar, dessa forma, a importância dessa complementaridade, onde ambos os espaços permitem o desenvolvimento do aluno de modos diferentes.

A escola especializada é um ambiente rico também quando se trata de formação docente. Os professores em formação terem acesso a locais como o ICPAC representa um passo significativo rumo à construção de docentes com conhecimentos mais amplos na área de educação para pessoas com deficiência, e, principalmente, com uma maior consciência ética. Nesse ponto, disciplinas de estágio supervisionado durante a graduação mostram-se particularmente importantes, por permitirem que o graduando tenha contato com a escola especializada ainda relativamente cedo em seu processo de formação.

Há uma miríade de caminhos ainda a serem explorados em investigações futuras, partindo do que foi observado nesta pesquisa: trabalhos focalizados nas vivências de outros leitores e professores-leitores, nas experiências de estagiários de

língua inglesa em contato inicial com a escola especializada, na atuação dos próprios professores orientadores desses estágios, entre outros temas.

Ainda há muito a ser estudado e construído no campo do ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência visual. Ter consciência disso deve nos motivar a seguir com pesquisas, explorando as muitas ramificações dessa área, sabendo que é precisamente através da decisiva preocupação de *entender* que a inclusão tem crescido – e crescerá ainda mais.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em setembro de 2017.

_____. Lei nº 5.292, de 8 de junho de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5292.htm>. Acesso em setembro de 2017.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em setembro de 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília. 2006. 239 p.

_____. Ministério da Educação. *Cadernos da TV Escola: deficiência visual*. Brasília. 2000. 40 p.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. *O atendimento diferenciado no Enem*. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. *Instruções para atendimento diferenciado*. Brasília, 2012b.

DANTAS, R. *Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento*. 2014. 184 f. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2014a.

_____. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. São Paulo: Pontes, 2014b. p. 33-55.

ENEM VIRTUAL. A história do Enem. Disponível em: <<http://www.ENEMvirtual.com.br/historia-do-ENEM/>>. Acesso em outubro de 2017.

FERREIA, V. S.; OLIVEIRA, L N. Convenção sobre os Direitos de Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em setembro de 2017.

GUIMARÃES, Z. M. A. S. *O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas (PC)*. 2009. 131 f. Tese (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. 2009.

LEAL, D. N. B. Sociedade Brasileira de Visão Subnormal: conceito de visão subnormal. Disponível em: <<http://www.cbo.com.br/subnorma/conceito.htm>>. Acesso em outubro de 2017.

MAIOR, I. M. M. L. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. 201?. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>>. Acesso em setembro de 2017.

MOREIRA, C. Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>>. Acesso em outubro de 2017.

QUINTIERE, I. M. *Relatório de estágio supervisionado: Instituto dos Cegos da Paraíba*. 26 f. Relatório (Estágio Supervisionado VI) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em outubro de 2017.

SANTOS, B. M. “Nada sobre nós, sem nós”: a participação como fundamento nas políticas públicas para pessoas com deficiência. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/18867/nada-sobre-nos-sem-nos-a-participacao-como-fundamento-nas-politicas-publicas-para-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em outubro de 2017.

SIMÕES, M. C. D. *Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus ledores*. 2012. 126 f. Tese (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. . O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. 307 p.

YARAK, A. Enem 2010: prova de inglês foi elaborada e criativa. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/ENEM-2010-prova-de-ingles-foi-elaborada-e-criativa/>>. Acesso em setembro de 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado por André

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre deficiência visual, Enem e formação docente e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Isabor Meneses Quintiere, aluna do Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Mariana Pérez Gonçalves da Silva.

O objetivo do estudo é analisar a percepção de alunos de uma instituição voltada ao ensino de pessoas com deficiência visual, no que diz respeito à sua experiência com a língua inglesa enquanto disciplina presente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o preparo que recebem ou receberam para o exame nessa área, seja na escola tradicional ou na instituição, suas opiniões a respeito da prova etc.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o ensino do inglês para alunos com deficiência visual, especialmente para aqueles que prestarão o Enem.

Solicitamos a sua colaboração para essa entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará 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 participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido assinado por Rosycléa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre deficiência visual, Enem e formação docente e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Isabor Meneses Quintiere, aluna do Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof(a) Mariana Pérez Gonçalves da Silva.

O objetivo do estudo é analisar a percepção de alunos e professora de uma instituição voltada ao ensino de pessoas com deficiência visual, no que diz respeito à sua experiência com a língua inglesa enquanto disciplina presente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o preparo que os alunos recebem ou receberam para o exame nessa área, seja na escola tradicional ou na instituição, suas opiniões a respeito da prova etc.

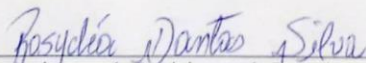
A finalidade deste trabalho é contribuir para o ensino do inglês para alunos com deficiência visual, especialmente para aqueles que prestarão o Enem.

Solicitamos a sua colaboração para essa entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará 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 participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.


Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Apêndice C – Perguntas elaboradas para a entrevista de André

Qual sua idade?

Qual sua profissão e/ou escolaridade?

Sabe ler e escrever braille? Se sim, como aprendeu?

Você já frequentou ou frequenta escola tradicional? Teve/Tem aulas de língua inglesa?

O que achava/acha delas?

Há quanto tempo tem aulas de inglês no ICP? O que acha delas?

Esse curso é de preparação para o Enem. O que você tem aprendido? O que acha interessante/difícil/diferente da preparação na escola regular?

Qual o seu interesse pela língua inglesa atualmente? Por que estuda? Apenas para o Enem?

Você se sente preparado para a prova de língua inglesa do Enem?

Qual você acha que será sua maior dificuldade com a prova de inglês do Enem?

Você estuda por conta própria? De que maneira?

Na sua opinião, o que é mais importante nessa preparação para a prova de inglês do Enem?

Há algo que poderia mudar nas aulas de língua inglesa voltadas para o Enem para aluno se preparar melhor?

Apêndice D – Perguntas elaboradas para a entrevista de Rosycléa

Qual sua formação?

Qual a sua experiência como professora de inglês? Há quanto tempo é professora e em que contextos já atuou?

Como se deu seu envolvimento com alunos com deficiência visual, especificamente? Em que contexto? Há quanto tempo atua nesse contexto?

No ICP, você atua com uma turma específica de preparação para a prova de língua estrangeira (inglês) do Enem. Esse foi um curso sugerido pelos alunos, pela instituição ou por você, como professora? Por quê?

Como você descreveria suas aulas nesse curso específico?

Como você descreveria a participação dos alunos nesse curso? Quais seriam as principais dificuldades enfrentadas por eles?

Há quanto tempo você atua como ledora do ENEM? Como você descreveria o trabalho do ledor nas provas de língua estrangeira? Quais são as prescrições e exigências para esse trabalho?

Como você descreveria sua experiência como ledora ao longo dos anos?

Em que medida a sua experiência como ledora impacta sua prática docente de forma geral com os alunos deficientes visuais e em sua turma de preparação para o ENEM?

Qual a sua opinião sobre a prova de língua inglesa do ENEM para deficientes visuais?

Gostaria de comentar algo mais sobre sua experiência de professora de inglês e/ou ledora nesse contexto de ensino para ENEM?