

PRÁTICAS DE ENSINO E PERCEPÇÕES DOCENTES NO PERCURSO DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE UMA ALUNA COM BAIXA VISÃO NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Joyce Ranyelle de Oliveira Souza Diniz ¹
Oseas Bezerra Viana Júnior ²

RESUMO

Os discursos docentes, em torno das práticas de inclusão de alunos com deficiência visual, muitas vezes, são norteados pelo argumento do despreparo profissional para lidar com as peculiaridades desses estudantes, estando, primordialmente, relacionados aos conhecimentos técnicos e metodológicos específicos em relação à deficiência, condicionando o fazer inclusivo a fórmulas para saber lidar com esses alunos. Este trabalho, que constitui um recorte proveniente de um Trabalho de Conclusão de Curso, objetiva analisar como os discursos produzidos dentro e a partir das práticas de ensino, envolvendo uma aluna com baixa visão severa, no contexto de uma escola pública, são preponderantes para sua inclusão/exclusão em tal contexto. Para tanto, tomamos por base os pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), em sua interface com os Estudos culturais (WOODWARD, 2014; HALL, 2016), discurso e práticas sociais na constituição das identidades (FAIRCLOUGH, 2001), educação (LIBÂNEO, 2006) e inclusão escolar (MANTOAN, 2003). Norteados por uma metodologia qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANGROSINO, 2009; DE ANDRÉ, 1995) e Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), os dados apontam que, embora haja desconhecimento técnico em relação às especificidades da baixa visão, algumas das dificuldades enfrentadas não estão relacionadas diretamente com a falta de formação específica e continuada no campo da deficiência, mas com a forma como esses professores enxergam a aluna e com a falta de comunicação direcionada durante a convivência em sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente, Práticas de ensino, inclusão, baixa visão, identidades.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, nos últimos anos, tem sido um espaço que vem reivindicando uma constante renovação no seu contexto de ensino, não somente em relação às mudanças pertinentes às práticas de ensino-aprendizagem, tendo em vista que elas precisam acompanhar os avanços científicos, informacionais, metodológicos etc., mas também em relação às interações sociais que se modificam devido às transformações e inserções de novas identidades nesse espaço.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, joyce_belavista@hotmail.com;

² Orientador e docente na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, oseas.viana@ufape.edu.br.

Dentre tantas identidades, cabe destacar a presença de alunos com deficiência visual que, de acordo com dados do Censo Escolar de 2021³, vem aumentando em número de matrículas de alunos com cegueira e baixa visão, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Nesse sentido, o convívio com a diversidade impulsiona as escolas e professores a repensarem suas funções políticas e sociais a fim de melhorar a qualidade do ensino de todos os estudantes.

É importante destacar que, ao falarmos de deficiência visual, não estamos nos referindo apenas à cegueira, isso porque, quando se utiliza esse termo, abrangem-se dois diferentes conceitos, que é a baixa visão e a cegueira. Contudo, embora as duas sejam diferentes, em termos de níveis distintos de acuidade visual⁴, existe algo em comum entre elas, é que a Deficiência Visual é assim considerada quando não há a possibilidade de correção da visão, ou seja, não é solucionável com o uso de óculos de grau, seja a pessoa sendo cega ou sendo baixa visão (BRASIL, 2006).

Desse modo, o que distingue a cegueira da baixa visão é que, na primeira, ocorre a perda total da visão até a ausência de projeção de luz (BRASIL, 2006), e a abordagem educacional, no processo de ensino-aprendizagem, se dá através dos sentidos remanescentes, como o uso do tato, da audição, do paladar e do olfato; já na segunda, que é a baixa visão, o que ocorre é uma

alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRASIL, 2006, p. 16).

Nessa condição, diferentemente da cegueira, em que há o uso de todos os outros sentidos exceto da visão, o sujeito com baixa visão pode fazer uso do chamado “resíduo visual”, que é a possibilidade de enxergar conforme haja a possibilidade de adaptação do objeto, ainda que com recursos específicos que possibilitem o aumento da letra, a alteração do contraste, mudanças na iluminação do ambiente, entre diferentes possibilidades que tornam possível o processo de ensino-aprendizagem também se utilizando da visão, além dos demais sentidos.

Vale destacar que, por ser baixa visão severa, a aluna que participou da pesquisa estava em processo de transição entre a baixa visão e à cegueira. Logo, o seu resíduo visual permitia que ela conseguisse ver o contraste entre as cores, vultos e feixes de luz.

³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

⁴ É o nível de clareza e nitidez da visão.



Assim, buscamos, neste trabalho, analisar as práticas de ensino envolvendo uma aluna com deficiência visual, mais especificamente com baixa visão severa, no contexto da educação básica, no segundo ano do ensino médio, a fim de compreendermos e analisarmos como essas práticas, marcadas pelos discursos dos professores, influenciam no percurso da inclusão/exclusão da identidade da aluna.

Assim, nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, a qual tem a linguagem como sendo uma prática social que, ao estudá-la, estuda-se também a própria sociedade e a cultura da qual ela é parte constituinte e constitutiva (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Por meio dessa relação, entre linguagem e sociedade, atravessadas também por questões políticas, é possível compreender e construir os significados que permeiam não somente as relações sociais, mas também as singularidades que constituem as identidades de cada sujeito, tendo em vista que a linguagem, como discurso produzido, serve tanto para representar o mundo e interagir nele quanto como forma de os sujeitos identificarem a si mesmos e a outrem (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Tais identidades, conforme defendem os Estudos Culturais, são construções simbólicas e sociais, as quais passam a adquirir sentido por meio da linguagem e dos símbolos pelos quais elas são representadas (WOODWARD, 2014; HALL, 2016). Desse modo, a distinção entre um “eu” de outros “eus” será marcada por meio das diferenças, as quais serão reconhecidas e associadas através dos símbolos que a pessoa usa, como o que ela faz ou não faz, a língua que fala, as roupas que veste, as músicas que escuta etc., e será sustentada por meio da exclusão daquilo que o sujeito é ou não é (WOODWARD, 2014).

Diante dessa compreensão, tem-se o espaço escolar como lugar de interação social, o qual é permeado de situações (símbolos) que implicam na constituição/reconstrução das identidades. Tais situações podem ser observadas através, principalmente, das práticas docentes, as quais vão envolver, primeiramente, as relações/interações entre alunos-professores e entre alunos-alunos, além das metodologias (recursos materiais utilizados nas sequências didáticas, atividades propostas, etc. (LIBÂNEO, 2006).

Tais práticas docentes, que fazem parte do chamado: “momentos da prática social”, definido por Fairclough (2001) como sendo eventos/hábitos/ações que compõem uma dada estrutura social, podem acabar naturalizando práticas dominantes, tendo em vista que, a sala de aula, segundo Fairclough (2001), é um espaço passível de ser governada por regras claras.

Nesse sentido, as práticas sociais de ensino que compõem esse espaço, muitas vezes, já estão pré-estabelecidas, de modo estruturado, anteriormente à chegada de alunos com deficiência visual, fazendo com que a chegada destes acabem entrando em conflito com tais

práticas, levando o comportamento de professores e alunos, marcados por tal estrutura (modos de agir/hábitos), a influenciarem de modo negativo na constituição identitária de alunos com deficiência visual, causando-lhes certo tipo de desconforto.

Quando isso acontece, estaremos diante do que Mantoan (2003) chama de “integração”, que é quando o sujeito, que reivindica certos tipos de direitos, não tem esses direitos satisfeitos e precisa se adaptar ao contexto, à essa estrutura que não lhe proporciona desenvolvimento e oportunidade de participação social em condições de igualdade com os demais. Tal processo indica que, diferente do que alguns pensam, inclusão não é estar aglomerado, junto, no mesmo espaço, como faz a integração, mas sim proporcionar o desenvolvimento de participação plena do sujeito, mesmo diante de uma estrutura que exclui, em que todos os envolvidos se unem para eliminar as barreiras e proporcionar a participação social. Nesse sentido, tanto as práticas de integração quanto de inclusão podem ser vistas por meio das atitudes, das ações, marcadas pela prática discursiva, a qual é passível de análise, com vista à sua mudança e, conseqüentemente, à mudança da prática social que a contextualiza.

Para tal análise, tivemos como objetos de estudos a identidade de uma aluna com baixa visão, os discursos de três professores de biologia, de geografia e de projeto de vida e empreendedorismo, observados por meio das práticas sociais de ensino que nortearam o processo de ensino-aprendizagem da aluna.

Através de um percurso metodológico de natureza qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, os principais resultados demonstram que muitos dos discursos produzidos, bem como as práticas de ensino, estão relacionados não somente com a forma como os professores percebem a identidade da aluna, mas também com a crença de “falta de preparo para lidar com a aluna com baixa visão”, mesmo diante de práticas em que a comunicação/interação com a aluna, a fim de entender suas dificuldades, poderiam contribuir com sua inclusão.

METODOLOGIA

Para atingirmos o objetivo deste trabalho, buscamos desenvolver a pesquisa utilizando a metodologia qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) de cunho etnográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANGROSINO, 2009; DE ANDRÉ, 1995). Para a Linguística aplicada, a pesquisa interpretativista traz grandes benefícios para a compreensão da situação social, porque “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, i.e., o particular, que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p.332). Conforme defende Minayo (2002, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tal escolha se deve ao fato de que os dados observados não serão analisados com vista à generalização dos resultados, com o objetivo de expor uma relação causal entre eles, mas, por ser de natureza subjetiva, desenvolvida através de um contexto natural dentro da sala de aula, buscamos compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às situações, o que pode diferir de sujeito para sujeito.

Para isso, desenvolvemos as seguintes etapas: 1) Pesquisa de campo, etapa em que se teve contato com os participantes para a realização da coleta de dados, bem como para solicitar a autorização da escola e dos participantes envolvidos, através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que todos os participantes assinaram e concordaram com a participação, contanto que suas identidades fossem preservadas na exposição dos dados; e 2) análise e triangulação dos dados, etapa de separação e categorização dos resultados.

Os participantes da pesquisa, nomeados aqui de forma fictícia, com o intuito de preservação de suas identidades, foram três professores do ensino médio, Antônio, Elisa e João Paulo, das respectivas disciplinas: Geografia, Projeto de vida e Empreendedorismo (PVE) e Biologia. Além disso, contamos também com a participação de uma brailista, Adriana, acompanhante de apoio especializado da Célia, aluna com baixa visão.

Para a primeira etapa, que foi a Pesquisa de campo, utilizamos como instrumentos de coleta diário de campo, entrevistas semiestruturadas, registro fotográfico e questionários.

Já para a análise e triangulação dos dados, separamos categorias de análise pertinentes aos dois objetos de estudos, a saber: **práticas de ensino**, que compôs as seguintes categorias: Ações, meios e condições; Interações sociais em sala de aula; Planejamento das aulas; Adaptação dos materiais pedagógicos; Oralidade; Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; e **identidade**, que compôs as seguintes categorias: Desafios enfrentados pela aluna; Adaptação dos materiais pedagógicos; Oralidade; Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; Interações sociais em sala de aula; Invisibilidade; Timidez.

É importante perceber que algumas categorias presentes no objeto “práticas de ensino” também estão presentes no objeto “identidade”, isso porquê tais categorias estão imbrincadas no processo de constituição identitária, levando em consideração, por exemplo, que não

podemos falar das dificuldades no processo de ensino sem levar em consideração as dificuldades presentes no processo de aprendizagem na perspectiva da aluna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante esclarecer que a prática discursiva, segundo Fairclough (2001), vai levar em consideração algumas variáveis sociais, como o ambiente, neste caso a sala de aula; os tipos de atividades; o propósito social, neste caso o ensino; e os falantes, neste casoos professores e os alunos.

Sendo assim, separamos alguns discursos envolvendo tais variáveis de dois professores em relação às dificuldades no que diz respeito ao contexto da deficiência visual com o intuito de observar quais as percepções desses professores em relação à aluna com baixa visão. Quando foi questionado para eles quais eram as principais dificuldades presentes no contexto de ensino-aprendizagem envolvendo uma aluna com baixa visão severa, as respostas foram:

1) *A disponibilidade de uso do data show, por causa da demanda das aulas dos outros professores. A dificuldade em perceber se está confortável a visão do aluno para aquele slide ou escrita no quadro. A falta de informação sobre o grau visão do aluno. Se é necessário cobrar o uso da lupa, se no caso deste as telas podem mais atrapalhar do que ajudar (João Paulo, professor de biologia)*

2) *Nós, como professores, não temos um preparo pra trabalhar especificamente com ela. E muitas vezes eu vou fazer uma avaliação e embaixo não tem uma observação que tem uma aluna que é deficiente visual. E, quando a gente vai aplicar uma avaliação, era pra ter o quê? Era para ter uma observação “sala tal tem uma aluna com deficiência visual”. Tem que ser uma prova diferenciada pra ela. Mas quando eu chego na sala, que eu tô distribuindo, ai lembro da prova de Célia[...]Falta incentivo por parte da instituição e falta também a questão da experiência por parte dos demais. Como eu já vinha trabalhando com outros alunos ai é mais fácil Célia (Antônio, professor de geografia, entrevista 09/11/2021).*

No primeiro relato, do professor de biologia, percebemos um discurso pedagógico que marcam dois impasses, um que diz respeito à questão de acessibilidade aos recursos pedagógicos: “A disponibilidade de uso do data show, por causa da demanda das aulas dos outros professores”; e outro que diz respeito à questão do desconhecimento em relação às especificidades da deficiência visual que a aluna possui: “ A dificuldade em perceber se está confortável a visão do aluno para aquele slide ou escrita no quadro. A falta de informação sobre o grau visão do aluno [...]”. Tais desconhecimentos ocasionam em práticas de ensino desvinculadas da realidade que a identidade de pessoa com deficiência visual, baixa visão, reivindica, tendo em vista que se o professor não tem o conhecimento em relação a essas informações, por causa da “falta de informação sobre o grau visão do aluno”, o que ele vier a

fazer em sala de aula e que desconsidere as reais necessidades da aluna, contribuirá para que se gere o sentimento de exclusão daquele determinado contexto de ensino.

Em relação a essas dificuldades citadas pelo professor, cabe refletir que existe a possibilidade de sanar tais dúvidas, diretamente com a aluna, através da convivência e comunicação, visto que a ação de perguntar diretamente para a aluna a respeito do tamanho da letra será mais eficaz do que se ele fosse fazer uma pesquisa sobre acuidade visual, tendo em vista que existem diversos tipos de baixa visão que reivindica diferentes tipos de adaptações.

Por isso, compreender a abordagem educacional no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência visual, seja baixa visão ou cegueira, é extremamente importante porque eu, como professor, mesmo que não possua formação específica na área, ao menos vou saber aquilo que contribui ou aquilo que prejudica esse aluno conforme as reivindicações que a condição da deficiência visual reivindica. Então, se eu sei que esse aluno precisa que descreva mais as imagens, eu vou evitar usar termos mais abstratos, por exemplo.

Um grande problema que existe no contexto da deficiência é que muito se fala do aluno e pouco se fala com o aluno. Então é com ele que o professor precisa conversar sobre as suas necessidades e, se possível, é válido e importante fazer isso antes das aulas. Isso porque o aluno pode se sentir tímido se você perguntar pra ele no momento da aula, além de se sentir vulnerável na frente dos seus amigos.

Seguindo com a análise, no relato (2), do professor de geografia, vale destacar alguns fragmentos importantes de seu discurso que marcam algumas características do seu fazer pedagógico em relação à deficiência visual, como, por exemplo, a crença do despreparo, além de uma prática marcada por uma estrutura pré-concebida, ou seja, de um fazer didático que já está acostumado a ser desenvolvido apenas para alunos sem deficiência.

Quando ele diz: “*Nós, como professores*”, aqui, percebemos que existe a crença de que não basta apenas ser professor, é aquela ideia de que, para lidar com o aluno com deficiência, precisa ser algum especialista, tendo em vista que a estrutura social do ensino, desde a graduação, não dá suporte nesse quesito. Além disso, quando ele diz “*não temos um preparo pra trabalhar especificamente com ela*”, percebemos que há o reconhecimento de uma limitação no seu fazer pedagógico diante da identidade da aluna, considerando o uso do substantivo “*preparo*”, com semântica ligada à ideia de “*capacidade*” e “*habilitação*”, e o uso do verbo “*trabalhar*”, remetendo ao propósito social de “*ensinar*”, seguido do uso do advérbio “*especificamente*”, para demarcar o reconhecimento da diferenciação desse ato de ensinar conforme percepção da identidade.

Ainda seguindo no mesmo discurso, o professor traz uma experiência de sua prática pedagógica, que é a elaboração da atividade avaliativa, cujo impacto pôde ser visto em uma das observações em sala de aula. Ele afirma: “*muitas vezes eu vou fazer uma avaliação e embaixo não tem uma observação que tem uma aluna que é deficiente visual.*” Essa situação é recorrente durante as práticas de ensino do professor, primeiramente, pelo uso que ele faz da locução adverbial “**muitas vezes**”, e segundo pelo que foi observado em sala de aula. Ele afirma não se lembrar da Célia porque não houve uma observação na chamada, demarcando a presença de uma aluna com deficiência visual.

Essa prática demonstra uma relação de dependência do *modus operandi* tradicional ligado à estrutura do sistema de ensino, tendo em vista que não é comum o professor precisar modificar a prova de apenas uma aluna, alterando o tamanho da fonte, que, no caso da Célia, é tamanho 28, caixa alta, cor preta em fundo branco. Sabemos que existem muitos fatores que contribuem para esse esquecimento, como as altas demandas e cobranças de resultados que são feitas aos professores. Todavia, se o esquecimento, como o professor afirma, se dá pela inobservância da escola na lista de frequência dos alunos, poderia ele mesmo fazer um adendo para evitar situações semelhantes no futuro.

Esse ato de esquecimento ocasiona a exclusão da aluna da realização de atividades simples contidas na cultura escolar, que é a realização de uma prova junto com os demais colegas. Em alguns momentos, o professor precisou sair da sala para ir fazer a ampliação da letra na sala de coordenação, fazendo com que a aluna esperasse enquanto os outros alunos iam realizando a atividade. Algumas vezes, ela ficou realizando atividades de um professor na aula de outro devido não ter conseguido finalizar a tempo porque veio receber sua atividade já perto de finalizar a aula.

Além disso, quando o professor nem chega a fazer a adaptação, mesmo depois de perceber que esqueceu, a aluna precisa se reinventar para que consiga se adaptar à essa falta. Nesse sentido, a aluna precisa tirar foto da prova, e, com o zoom do celular, ir ampliando questão por questão, com o intuito de fazer as letras grandes irem surgindo no *touch screem*. Com esse movimento, ela aproxima a tela do seu olho esquerdo, e inclina a coluna próxima à mesa da sala, a fim de conseguir copiar o conteúdo, como pode ser visto nas imagens abaixo:

Fig. 01 - Aluna visualizando foto ampliada, tirada do quadro



Fonte: Compilação do autor

02 - Aluna ampliando e lendo conteúdo na imagem do celular



Fonte: Compilação do autor

Fig. 03 - Aluna copiando conteúdo ampliado do celular no caderno



Fonte: Compilação do autor

Fig. 04 - Aluna lendo conteúdo na tela do celular



Fonte: Compilação do autor

Fig. 05 - Posicionamento da aluna em sala



Fonte: Compilação do autor

Nesse contexto, devido à falta de ampliação do material, a aluna passa por um processo lento de leitura, visto que ela precisa tirar foto de cada trecho que possui algum texto a fim de adequar o tamanho da fonte ampliada ao seu campo de visão reduzido. De acordo com a Secretaria de Educação Especial (2001), “há alunos que, mesmo com recursos ópticos potentes, necessitam aproximar-se muito para poder ler de perto. O professor deve estar atento à adequação postural do aluno, posicionando o porta-texto para leitura” (BRASIL, 2001, p.66). Além disso, mesmo sendo a aproximação do material um recurso para ampliação da imagem, utilizada com o objetivo de acomodação do foco no objeto, “a aproximação do material de leitura dos olhos não prejudica a visão – apenas apropria um aumento do tamanho da imagem” (BRASIL, 2001, p. 71). Entretanto, ainda conforme a fonte, ressalta-se que o uso de tais recursos ópticos “pode ser permitido, desde que o cansaço produzido pelo uso do sistema não seja excessivo” (BRASIL, 2001, p. 74).

Vale lembrar que, no caso em específico da aluna, não há um recurso óptico adequado para ampliação específico para a deficiência visual, sendo a câmera do celular um recurso que

pode estimular a aluna a forçar a visão devido ao embaçamento que se dá na imagem por causa do número reduzido de pixels à medida que se amplia. Segundo a acompanhante de apoio especializado, a aluna força muito a visão quando as atividades não são ampliadas, conforme seu depoimento mostra:

3) Uma das coisas que ela deixa um pouco a desejar, Célia, é dela não falar do que ela ta sentindo, se ela tem dificuldade, se ela precisa de um auxílio, às vezes ela se retrai e não fala, tenta fazer sozinha e acaba se prejudicando, porque nessa questão da ampliação das atividades, às vezes os professores não me entregam, ai ela me entrega, ou então, que ai eu sempre fico perguntando, mas ai **quando não é feito a ampliação, ela força muito a visão** (Adriana, acompanhante, entrevista 10/11/2022).

Essa forma que a aluna encontrou de ter acesso às atividades marcou, para os professores, uma postura de independência por parte da aluna, fazendo com que as atividades continuassem sem adaptação. Quando foi questionado sobre “quais as principais dificuldades que a aluna demonstra?”, os professores responderam:

- 1) **Nenhuma (Elisa, professora de PVE).**
- 2) Manifestação de dúvidas durante a explicação (**João Paulo, professor de Biologia**).
- 3) Eu nunca pedi trabalho a essa turma para eles me apresentarem, mas **eu acho que ela não tem dificuldade não. Ela é bem independente (Antônio, professor de Geografia, entrevista 09/11/2021)**
- 4) **Apesar da baixa visão**, Célia apresenta **muita autonomia** nas atividades, quando impressas as provas são aumentadas para facilitar a leitura (Elisa, professora de PVE)

Na visão deles, a aluna é independente e consegue se virar muito bem sozinha. Entretanto, conforme visto no depoimento 3, essa postura acaba sendo uma forma de suprir a falta de adaptação, e não de independência como eles afirmam. Tal independência não se dá pela não precisão de usar algum recurso adaptado ou não, mas de, diante de sua condição de pessoa com deficiência visual, ter liberdade para se desenvolver dentro dessa condição, através do uso de recursos que tal identidade reivindica e que lhe proporcionem autonomia de forma segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o que observamos é que existe uma relação entre as práticas docentes e a constituição da identidade da aluna com baixa visão, de modo que, a forma como o professor percebe a identidade da aluna com deficiência visual, nesse caso como de alguém independente, visto que ela buscou se adaptar à falta de acessibilidade, impacta também em suas práticas docentes e, conseqüentemente, ocasiona a exclusão da aluna.



Além disso, o discurso de que “não me sinto preparado para isso” acaba gerando barreiras entre o professor e o aluno, porque o professor gera uma crença em relação a si mesmo e essa crença cria um contraste entre “aquilo que sei, aquilo para o qual fui formado” e a “presença daquilo que desconheço”. Essa visão acaba fazendo com que o professor se exima da responsabilidade com aquele aluno com base nesse argumento.

O professor, por se sentir “despreparado”, se exime dessa responsabilidade, apagando essa identidade da sala de aula e perdendo a oportunidade de construir conhecimento com todos, independente de ser ou não pessoa com deficiência. Para o professor que vê um problema nisso, ele perde de vivenciar o desafio e a oportunidade de crescer com as diferentes experiências.

Tardif (2014), um dos autores que trabalha com formação de professores, defende que o saber fazer, os conhecimentos, as competências e as habilidades são mobilizados e utilizados na prática da sala de aula, no cotidiano. E que esse saber fazer, por ser um saber social, não é uma categoria autônoma, ou seja, não está desvinculado das realidades sociais. Então, quando não compreendemos isso, acabamos caindo no que o autor chama de mentalismo, que é quando eu reduzo esse saber apenas aos processos mentais como processamento de informações. E quando isso acontece, olhamos apenas para o objetivo de transmitir informações aprendidas na universidade, ignorando, muitas vezes, aquilo que não nos foi ensinado, e por isso ouvimos “não estou preparado pra lidar com isso”.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael V. Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: **Porto Editora**, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2021: Divulgação dos resultados. **Diretoria de Estatísticas Educacionais**. Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 03 nov. 2022.

BRASIL. Programa De Capacitação De Recursos Humanos Do Ensino Fundamental: Deficiência visual vol.1 fascículos I – II – III/ Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial**, 2001.



BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DE ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. 9.ed. Campinas – São Paulo: **Papirus**, 1995.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2006.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: **Editora Universidade de Brasília**. 2001.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC -Rio: **Apicuri**, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática – São Paulo: **Cortez**, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: **Moderna**, 2003.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). Etnografia e educação: conceitos e usos. Campina Grande: **EDUEPB**, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): **Vozes**, 2002.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução(L)*. Editora: **D.E.L.T.A.**, Vol. 10, N° 2 ,1994.

RAMALHO, V. RESENDE, V. M. Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1. Campinas, SP: **Pontes Editores**, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: HALL, S. WOODWARD, K (Orgs.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014