

[INTER] AGINDO COM *O OUTRO*: A CONVIVÊNCIA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Yanara Barbosa de Andrade – UFPB

yanarabarbosa@yahoo.com.br

Betânia Passos Medrado – UFPB

betamedrado@gmail.com

RESUMO

A escola é considerada socialmente como a semeadora do saber, pois é um dos espaços que nos permite estabelecer as mais diversas relações que podem se caracterizar como conflituosas (SKLIAR, 2004 [2006]) ou afetivas (VYGOTSKY, (1994, 2000 e 2008 [1934])). Nessa perspectiva, podemos dizer que o afeto move as relações do indivíduo com o meio e com o outro, constituindo-se como ações de reconhecer o outro como legítimo na convivência, aceitando-o como parte integrante do seu grupo social e aceitando também que fazemos parte do mundo do outro (MEDRADO e DANTAS, 2012). Nesse sentido, objetivamos discutir em que medida os alunos videntes, em uma turma regular de língua estrangeira, interagem com alunos com deficiência visual (DV). Para melhor compreender essas relações em um contexto incluyente, utilizamos de questionários, respondidos por alunos de duas turmas de língua estrangeira (UFPB), e de notas de campo. Discutimos, neste trabalho, as relações conflituosas e afetivas a partir da perspectiva daqueles que incluem alunos com deficiência visual em salas regulares. Os resultados apontaram para o fato de que os alunos videntes, de maneira geral, estabeleceram relações conflituosas e afetivas com os alunos com DV, fazendo com que a convivência nessas salas se configurem como positivas.

Palavras-chave: Escola, Inclusão, Relações conflituosas e afetivas, Aprendizado e desenvolvimento.

RÉSUMÉ

L'école est socialement considérée comme un moyen de diffuser la connaissance ; c'est l'un des espaces qui nous permet d'établir de nombreuses relations différentes qui peuvent être caractérisées comme conflictuelles (Skliar 2004 [2006]) ou affectives (Vygotsky (1994, 2000 et 2008 [1934])). Dans cette perspective, nous pourrions dire que les relations affectives stimulent la relation de l'individu avec son milieu et avec autrui, tout en formant des actions qui visent à reconnaître l'autre comme légitime dans cette coexistence, et à l'accepter comme une partie de ce groupe social faisant partie également du monde de l'autre (Medrado et Dantas, 2012). Par conséquent, nous cherchons à réfléchir sur la façon dont les élèves qui ne souffrent pas de problèmes de visions dans un cours de langue étrangère, interagissent avec les élèves déficients visuels (DV) inclus dans ces classes. Pour mieux comprendre ces relations dans ce contexte, nous nous sommes servis de questionnaires remplis par des élèves de deux classes de langues étrangères (UFPB), et de prises de notes. Nous nous sommes intéressés dans ce travail aux relations affectives et conflictuelles à travers la façon dont ceux qui ont donné accès aux élèves malvoyants à des cours réguliers ont intégré les étudiants ayant une déficience visuelle dans des salles de classe standards. Les résultats soulignent que les élèves voyants établissent des relations conflictuelles et affectives avec les élèves DV, du fait que les relations dans ces salles de classe peuvent être considérées comme positives.

Mots clés: École, Inclusion, Les relations conflictuelles et affectives, Apprentissage et développement.

1. Introdução

Vivemos atualmente um cenário educacional aparentemente interessado e preocupado em solucionar ou, pelo menos, amenizar a problemática da inclusão, o que reflete, como argumenta Skliar (2006, p.16), um “turbilhão irrefreável de mudanças” em diversos setores, sejam elas nas leis ou no ensino.

Segundo documentos, resoluções e decretos oficiais, tais como a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994), as Leis de Diretrizes e Bases - LDB (2014; [1998]), o Decreto n. 3.298 (1999) ou a Resolução CNE/ CEB n. 2/ 2001, o

direito ao acesso e à permanência de alunos com necessidades educacionais específicas em escolas regulares é assegurado e deveria ser realidade em nossas escolas. Porém, compreendemos que colocar em prática tudo aquilo que está nos documentos é, ainda, um desafio a ser vencido, uma vez que a ausência de infraestrutura e de formação adequada para os professores é um problema real e que merece atenção.

Com relação ao ensino línguas estrangeiras (doravante LES) nas escolas regulares, compreendemos a importância do papel que elas desempenham junto ao desenvolvimento da cidadania dos nossos alunos, uma vez que o ensino-aprendizagem de uma LE vai/deve ir além do atender às exigências de um mundo globalizado.

Nessa perspectiva, a Escola é um espaço fundamental para que um *aprendizado partilhado* aconteça, haja vista que esse processo pressupõe uma natureza social (VYGOTSKY, 1984; p.99), que permite aos indivíduos a interação com o *outro*, possibilitando assim o seu desenvolvimento. Outros teóricos, tais como Skliar (2004; 2006) e Carvalho (2004) também ressaltam em seus trabalhos que a interação é importante ainda para a construção das noções de respeito às diferenças, bem como a compreensão do *savoir-vivre* (saber viver) em sociedade.

Fundamentadas nessas concepções e com o interesse de melhor compreender as interações estabelecidas em salas de aula de LE, no contexto de um processo incluyente de alunos com Deficiência Visual (DV), nosso objetivo neste trabalho é discutir a inclusão de alunos com DV em uma turma regular de língua estrangeira a partir da perspectiva dos demais alunos, ou seja, dos alunos que enxergam (os videntes).

O entendimento e estudo da temática aqui apresentada se fazem importantes, uma vez que é de conhecimento a pluralidade de situações em que aqueles que incluem, bem como os que são incluídos, tendem a vivenciar ao longo desse processo. Logo, há a necessidade de se discutir e compreender como as *relações conflituosas* (SKLIAR, 2006) e/ ou afetivas (VYGOTSKY, 2008 [1934]) ocorrem em sala de aula de LE e como nós, professores de LE, podemos lidar com elas a fim de torná-las norteadoras da



nossa prática pedagógica, conduzindo-nos, dessa maneira, àquilo que Nietzsche (2001 apud SKLIAR, 2006) definiu como “a arte de rebatizarmos e/ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo”.

Nessa perspectiva, organizamos este artigo da seguinte forma: primeiramente, abordaremos alguns dos princípios teóricos que embasam os estudos sobre *convivência*; em seguida, especificaremos a metodologia desenvolvida para a coleta e análise do nosso *corpus* evidenciando a importância de fomentar atitudes incluídas no âmbito do ensino de LES. Finalmente, discutiremos os resultados das nossas interpretações sobre as respostas dos participantes desta pesquisa.

Entendemos que oportunizar o preparo, no que concerne viver em sociedade, implica diretamente nas relações [inter] pessoais que são/ serão estabelecidas pelos indivíduos em suas atividades cotidianas. Desse modo, salientamos que um dos espaços que podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, quanto a essa [con] vivência no meio social, a nosso ver, é a sala de aula. Essa é definida como um

[...] espaço físico determinado das instituições educativas, com algumas características mais ou menos universais, destinado de modo prioritário à frequência de professores e alunos que ali se reúnem para desenvolverem atividades conhecidas como sendo de ensino e aprendizagem ou, mais globalmente, atividades educacionais. [...] **o mundo das relações sociais, ideológicas, políticas e econômicas, podem ser compreendidos como Salas de Aula**, é porque se entende que em tudo isto algo se ensina, algo se aprende, existindo um certo processo educativo geral (SANFELICE, 1994, p.63) [grifo nosso].

Destarte, a sala de aula é entendida como um espaço de dimensões histórico-sociais que perpassam desde a prática docente às relações estabelecidas e construídas no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a sala de aula é “[...] um espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros (ZUBEN, 1994, p.93)”, que promove a construção de novas mediações, contradições, encantos, momentos de crise e também de rupturas.



Alguns dos significados atribuídos à palavra *convivência* se encontram relacionados à ideia do *viver junto* (SKLIAR, 2003). Para a filosofia e a ética, trata-se do *agir entre* os seres humanos, além dos seus comportamentos e caráter. Ressaltamos que convivência é, também, permeada por conflitos que nunca cessam, visto que estamos sempre em conflito como o nosso *eu* e com o (s) *outro* (s) com os quais convivemos.

Além de conflituosas, as relações de convivência são, igualmente, constituídas de afetividade, pois como discute Vygotsky (2008 [1934]), “[...] cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento da realidade ao qual se refere [...] (p.09)”, ou seja, o afeto move as relações do indivíduo com o meio e com o outro, sejam elas conflituosas ou não.

2. Metodologia

Por compreendermos que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes (BORTONI-RICARDO, 2008).”, nossa investigação possui um cunho qualitativo-interpretativista, uma vez que nos preocupamos com a *representação do outro* no contexto de aprendizagem de LE (DENZIN e LINCOLN, 2006 apud DANTAS, 2010).

Deste modo, a interpretação dada nesta pesquisa está relacionada a um contexto específico, no nosso caso, o ensino de LES nos cursos de extensão da UFPB – então, nesse tipo de pesquisa, não cabem generalizações, mas toda interpretação/ leitura é determinada pelo contexto situado. Sendo assim, apresentaremos neste artigo as interpretações que realizamos a partir de tantas outras advindas dos participantes envolvidos nesse processo de inclusão de alunos com DV em turmas regulares de LE.

A pesquisa iniciou-se no âmbito de um Projeto de Iniciação Científica¹ que, desde o ano de 2006, vem desenvolvendo pesquisas voltadas à educação inclusiva no

¹ PIBIC – CNPq (2013 – 2014) – *O ensino de línguas estrangeiras a deficientes visuais: inclusão social, políticas educacionais e formação de professores.*

tocante ao ensino de LE para alunos com Deficiência Visual (DV). Dentre as ações desse projeto, estava a inclusão de alunos em turmas regulares de línguas - espanhola e inglesa - do Programa Departamental em Línguas Estrangeiras (PRODELE) do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – DLEM.

Entre os vinte e cinco alunos matriculados nas turmas de LE, oito (08) eram deficientes visuais e dos alunos videntes, quinze (15) responderam ao questionário que provoca a discussão que faremos a seguir. Os alunos serão, doravante, denominados respectivamente de AI (alunos de inglês) e AE (alunos de espanhol). Quanto à faixa etária, esses alunos estavam entre 19 e 43 anos.

O questionário, composto por cinco questões fundamentadas em uma perspectiva interacionista do processo de aprendizagem. De maneira geral, buscamos identificar e compreender as possíveis relações que permeavam o processo de aprendizagem em LE naquele contexto inclusivo. Além do questionário, precisamos recorrer, em alguns momentos da análise, a notas de campo realizadas ao longo das observações das aulas.

3. Análise dos resultados

A convivência é permeada por inquietações e conflitos que podem, ou não, motivar as interações. Dentre esses e outros sentimentos, julgamos como preponderante a afeição pelo *outro*. Essa contribui positivamente para a “aniquilação de tudo aquilo que nos perturba (SKLIAR, 2004)”. Nesse sentido, vejamos a seguir como alguns dos nossos participantes classificam suas relações afetivas a partir da convivência com alunos com DV:

Exceto 01

AE 1 – [...] uma **experiência encantadora**, ao perceber que eles, mesmo com suas deficiências, conseguem estar no mesmo nível que “nós” [...]. [grifo nosso]

Excerto 02

AE 3 – **Muito boa**, pois a DV não foi limitante em minha relação/ interação e sim **um fator de aproximação**. [grifo nosso]

Esses dois excertos são representativos das relações vivenciadas e estabelecidas nesse contexto específico. Assim, partilhamos do mesmo pensamento de Medrado e Dantas (2013) acerca do papel mediador que o aluno desempenha no processo de aprendizagem, considerando que essa proximidade no ambiente da sala de aula pode desencadear a presença de algumas atitudes colaborativas e solidárias que, nas turmas observadas contribuiriam para com a fluidez da aula, conforme verificamos nos excertos abaixo:

Excerto 03

AE 2 – Com certeza. Acredito que **a professora e todos nós contribuimos de modo satisfatório**. [grifo nosso]

Excerto 04

AE 8 – [...] flui satisfatoriamente quando **o professor e colegas ajudam** as pessoas com DV [...].

AE 2 e AE 8 parecem pensar da mesma forma, ou seja, para eles a participação e mediação quando realizada, não apenas pela figura do professor mas, por todos os que compõem esse contexto, resulta na satisfação e na fluidez da aula e, conseqüentemente, da aprendizagem. Nesse sentido, a partir de notas de campo, constatamos como essa interação foi produtiva na turma de língua espanhola. Senão, vejamos:

Situação 1 (nota de campo):

[...] **percebo que os alunos**, tanto os com DV quanto os videntes, **parecem estar cada vez mais próximos uns dos outros** [...] [grifo nosso].

Situação 2 (nota de campo):

Uma das alunas videntes descreve uma das imagens do livro e **“toca” no braço** de um dos alunos com DV. Em seguida, essa **começa a escrever com o dedo, no braço de seu colega com DV**, alguma palavra em espanhol. **O aluno com DV parece prestar muita atenção no que a vidente escreve e, ao final, verbaliza a palavra interessante. Ambos sorriem** [...] [grifo nosso].

A partir dessas situações, podemos constatar que a convivência dos participantes foi constitutiva das relações interpessoais (FOGAÇA, 2010) estabelecidas por esses participantes e ainda, repletas de atitudes solidárias, como a que retratamos na situação

dois, em que a participante se mostra solícita e preocupada em *cooperar* (VYGOTSKY, 2000), uma vez que essa usa de estratégias como a de *tocar/ desenhar no braço*, a fim de fazer com que seu colega com DV fizesse parte do grupo.

Os estudos de Vygotsky (1994, 2000 e 2008 [1934]) fortalecem ainda mais essa concepção de desenvolvimento através do *outro*, uma vez que segundo o autor, é na relação com esse outro que nos desenvolvemos e aprendemos, ou seja, são nas/ pelas demais interações estabelecidas em determinado contexto social que construímos o conhecimento. Observemos abaixo:

Excerto 05

AI 7 – Positiva. **Conseguí entender que eles também aprendem.** [grifo nosso]

Excerto 06

AE 1 – Sem dúvidas [...] **eles tem as mesmas dificuldades que nós temos** [...] mas isso **não se torna um obstáculo**, pois as dúvidas se tornam aprendizado para todos. [grifo nosso]

Excerto 07

AE 4 – Sim, porque **não há diferença alguma de uma aula ministrada para pessoas sem deficiência**, pelo contrário, muitas vezes propicia um melhor aprendizado [...] **a superação, de fato, é possível.** [grifo nosso]

Podemos constatar que a convivência e as demais interações estabelecidas em sala contribuíram, positivamente, para a ressignificação de um Outro que era associado à ideia de incapacidade. AE 7 verbaliza que, após conviver com alunos com DV conseguiu entender *que eles também aprendem*. Assim, acreditamos que nesse posicionamento a concepção de *anormalidade* é evidenciada, fazendo-nos considerar que o participante antes de *viver junto* (SKLIAR, 2006) com indivíduos com DV, trazia consigo essa crença, que foi, aos poucos, sendo ressignificada.

A partir das falas de AE 1 e AE 4 podemos entender que para esses alunos, estudar uma língua estrangeira, possibilidade real para todos os videntes, se transforma em barreira a ser superada pelos alunos com DV, e que a presença deles em sala de aula, demonstra que estão conseguindo atingir um objetivo, por mais difícil que seja.

Conclusão

Vivenciar a inclusão de alunos com deficiência visual em turmas de línguas estrangeiras demonstra a importância de oportunizar o acesso a esse espaço de conhecimento e aprendizado partilhado ao aluno com DV, não apenas para a (re)significação dos conceitos que socialmente são difundidos com relação a esses indivíduos, mas também, para uma melhor compreensão das relações que permeiam a convivência em sala de aula.

A partir dessa breve discussão, podemos dizer que os alunos videntes, de maneira geral, estabeleceram relações conflituosas (SKLIAR, 2006) e afetivas (VYGOTSKY, 2008 [1934]) com os alunos com DV. Desse modo, a convivência nessas salas de aula se configuraram como positivas, mesmo que em algumas falas tenhamos identificado posicionamentos ainda de crenças sobre as incapacidades de alunos com DV.

Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ SEMT, 2000.

_____. (2010). O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2010.pdf ; Acesso em: 10 jul 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n.8.).



DANTAS, Rosycléa. “A gente vive num mundo normal”: Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais. 2010. 58f. (Monografia-inédita) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

_____. Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento. 2014. 313f. : il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. MEDRADO, Betânia Passos. “Ela sempre tava do nosso lado”: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aula de língua inglesa. Revista Línguas e Letras. v.13, n.24, 2012, p.13-34.

FOGAÇA, Francisco Carlos. Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. 227 f. (tese) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SKLIAR, Carlos. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”*. Ponto de Vista, Florianópolis, no. 5, p.37-49, 2003.

_____. “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 101-111.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem/ L.S. 1896 [1934]. Vygotsky ; Trad. Jefersson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo; Martins Fontes, 2008. – (Psicologia e pedagogia).

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Jefersson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 4ª ed. – São Paulo; Martins Fontes, 2000 [1934].