ISSN 2237-258X

O PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO PARA DEFICIENTES VISUAIS

Spanish language teacher in inclusive education context: challenges and prospects in education for visually impaired

El profesor de lengua española en contexto de educación inclusiva: desafíos y perspectivas en la educación de los discapacitados visuales

Caroline Veloso da Silva[*]

Katia Regina Moreno Caiado[**]

Resumo

Este artigo propõe uma discussão a respeito do ensino de língua espanhola em interface com a Educação Inclusiva, especificamente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual. Com base na metodologia da pesquisa-ação, organizou-se um curso de nível básico iniciante de espanhol para um pequeno grupo de alunos com deficiência visual, composto por três alunos cegos e um aluno com baixa visão. As aulas foram gravadas em vídeo e foi realizada uma análise microgenética. O referencial teórico que embasou as discussões e análises foram os estudos sócio-históricos de Lev Vigotski sobre mediação simbólica e zona de desenvolvimento iminente, e de Dermeval Saviani sobre mediação e trabalho docente intencional. A partir deles, foram discutidas possibilidades pedagógicas nesse contexto específico e apontou-se, também, a importância de uma prática planejada e intencional para que os alunos com deficiência visual possam se apropriar da língua estrangeira e não apenas estarem presentes no espaço educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de espanhol. Deficiência visual. Mediação.

Abstract

This paper proposes a discussion on the teaching of Spanish language interfaced with inclusive education, specifically as it relates to teaching and learning of students with visual impairments. Based on action-research method, we organized a course for beginner level in Spanish to a small group of students with visual impairments composed by three blind people and one low vision person. The lessons were videotaped and a microgenetic analysis was performed. The theoretical framework were socio-historical studies of Lev Vygotsky (Symbolic Mediation and Zone of Proximal Development) and Dermeval Saviani (Mediation, Intentional Teaching Work). It's been discussed possibilities based on these pedagogical theories and also pointed up the importance of a planned and intentional practice for students with visual disabilities in order to guarantee that they can take ownership of a foreign language and not only be included in the classroom.

[*] Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: veloso.karoll@gmail.com

[**] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Departamento de Ciências Humanas e Educação. E-mail: caiado.katia@gmail.com

KEYWORDS: Teaching Spanish. Visual impairment. Mediation.

Resumen

Este artículo se propone a la discusión a respeto de la enseñanza de la lengua española en interfaz con la educación inclusiva a lo que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual. Basados en la metodología de la investigación-acción se ha organizado un curso de español de nivel básico a un pequeño grupo de estudiantes con discapacidad visual. Participaron tres ciegos y uno con baja visión. Las clases fueron grabadas en video y analizadas a través de la metodología de análisis microgenético. Los debates fueron basados en las teorías de Lev Vigotski (Mediación Simbólica y Zona de Desarrollo Inminente) y Dermeval Saviani (Mediación y Trabajo Docente Intencional). A partir de ellos hemos discutido las posibilidades pedagógicas en este contexto específico y se puso en relieve la importancia de una práctica planeada e intencional para que los alumnos con discapacidad visual puedan apropiarse de la lengua extranjera a fin de que no sean apenas incluidos en las salas de clase.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de español. Discapacidad visual. Mediación.

INTRODUÇÃO

Segundo Dermeval Saviani (2008a), a escola é o espaço de transmissão sistemática dos saberes historicamente acumulados pela humanidade com a finalidade de capacitar o indivíduo a participar como agente de construção e transformação da sociedade. No entanto, o mesmo autor (2010) problematiza esse objetivo da escola, uma vez que a Educação Básica permanece precária e a formação e as condições de trabalho dos professores não contemplam todos os aspectos necessários para a elaboração e realização de um trabalho pedagógico que garanta o acesso ao saber científico, assim como aos materiais didático-pedagógicos aos quais as escolas têm acesso.

Recentemente, Saviani (2014, s/p., grifo nosso) fez a seguinte afirmação sobre a escola pública:

> No contexto atual a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se dá diretamente com os grandes grupos empresariais que além de atuar no ensino tem ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja junto aos governos, seja penetrando no interior das próprias redes de educação pública. Por isso [...] *não será fácil seguir o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira*.

A partir da afirmativa do autor e da realidade que nos é cotidianamente apresentada, compreendemos que a educação pública de qualidade, com acesso ao conhecimento científico elaborado, não é para todos. No entanto, existe uma parcela desses estudantes que, além de não terem acesso à educação de qualidade, não têm assegurado seu direito de acesso sequer ao material didático e às práticas pedagógicas da sala de aula; trata-se dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Essa é uma discussão que ocorre paralelamente à dos problemas da Educação Básica, pois, apesar de a legislação nacional vigente sobre o tema garantir aos estudantes com deficiência e/ou Necessidade Educacionais Especiais (NEE) o acesso à educação plena e ao conhecimento científico, dentro dos portões da escola, essa realidade, na maioria das vezes, se configura de outra maneira. Isso se deve ao fato de que, além de toda a problematização apresentada, temos as especificidades dentro do contexto da Educação Especial. A presença de alunos com deficiência na escola regular traz uma dimensão mais complexa às discussões a respeito do papel da Educação e da escola no Brasil. Esses alunos têm, muitas vezes, cerceados, assim como ocorre a tantos outros da escola pública, o seu direito de apropriação do conhecimento científico a partir do trabalho pedagógico. No entanto, aos alunos público-alvo da Educação Especial, temos um agravante que está diretamente relacionado à questão das práticas pedagógicas que não contemplam as especificidades de suas deficiências.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ancorada na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 1996, aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades deve ser promovido total acesso à educação, até aos níveis mais elevados de ensino. Do mesmo modo, o Decreto n.º 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, garante a educação plena, com igualdade de comunicação e acesso às informações (BRASIL, 2009).

Quando a legislação menciona "acesso à educação plena", não significa apenas a matrícula nos estabelecimentos de ensino e o acesso à sala de aula, mas, assim como aos demais alunos, o acesso pleno às informações dos materiais didáticos e ao conhecimento científico em sua totalidade, não somente parte dele. Em um trabalho de análise de dados oficiais de matrícula de alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino no período posterior à LDB, Adriana Lia Frizman de Laplane e Katia Regina Moreno Caiado (2012) constataram que houve um aumento significativo de matrículas dos estudantes com deficiência nas escolas. No entanto, não há a possibilidade de afirmação de que esse acesso garante a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

O acesso à escola não é garantia de plenitude da implementação das políticas públicas, de que o aluno tenha acesso à informação, ao conhecimento, à formação plena de sua cidadania crítica e participação social. Para isso, o trabalho pedagógico deve, como assegurado em legislação sobre a Educação Especial, ser adaptado de acordo com as necessidades dos estudantes, não visando apenas a facilitação do trabalho do professor ou a mera ocupação do estudante, mas que essa prática seja intencional, elaborada a partir de objetivos claros, considerando-se os direitos dos estudantes ao conhecimento científico, elemento chave para a formação plena do indivíduo e para sua inserção na vida em sociedade de forma democrática.

Espanhol para alunos com deficiência visual: práticas pedagógicas e o papel do professor

Desde o ano de 2010, o ensino de espanhol tornou-se obrigatório no Ensino Médio e facultativo no Ensino Fundamental através da Lei n.º 11.161 (BRASIL, 2005). A língua estrangeira, de um modo geral, torna-se relevante na medida em que permite ao estudante o acesso a um novo mundo cultural, diferente do seu, além da possibilidade que o conhecimento de um novo idioma proporciona para a inserção no mercado de trabalho na atual sociedade globalizada.

Assim, a inserção do espanhol na grade curricular atinge todos os alunos inseridos em sala de aula. Com o objetivo de promovermos uma reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua a alunos com deficiência visual, propomos uma discussão com base no papel da interação e da mediação do professor nesse processo. Além disso, discutiremos a importância da organização do trabalho docente, de modo a proporcionar a esse aluno o acesso e a apropriação do conhecimento em língua espanhola. Discorreremos, também, sobre as concepções do processo de aprendizagem do estudante com deficiência visual com base nos conceitos de "zona de desenvolvimento iminente" e "mediação simbólica" de Vigotski.

Antes de discutirmos o trabalho docente, é importante que se tenha definida a concepção de trabalho apresentada neste artigo, baseada em Saviani (2008b), que parte da definição de trabalho de Marx e Engels, que compreendem o conceito a partir da relação entre o homem e a natureza, tensionada por forças praticamente opostas, já que o homem precisa nela intervir e transformá-la para produzir seus meios de subsistência. Desse modo, desenvolveram-se as habilidades tipicamente humanas, bem como a origem da sociedade. A isso, Saviani (2008b, p. 12) chama "trabalho material".

No entanto, o autor traz outra dimensão de trabalho que ocorre paralelamente ao trabalho material; para ele, o homem precisa antecipar mentalmente a ação e seus objetivos, o que significa que ele já possui conhecimentos que regem o mundo real, tais como a ciência, a ética e a arte, que estão no nível da simbolização. A essa elaboração mental que antecede a ação do trabalho material, Saviani chama "trabalho não material". Desse modo, o homem cria e transforma o mundo da cultura. A partir dessa concepção, Saviani trata do conceito de trabalho educativo, que segundo ele,

> é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação de elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008b, p. 13).

A concepção de trabalho educativo apresentada por Saviani diz respeito, diretamente, ao trabalho realizado pelo professor e às suas práticas em sala de aula. Assim, o autor nos leva a refletir sobre o fato de que o trabalho docente não é apenas o de transmissão de conhecimentos já prontos ao aluno, na expectativa de que ele os assimile prontamente; antes disso, deve haver o planejamento, a intencionalidade do professor com aquele conteúdo, com aquela prática escolhida e os objetivos a atingir com os alunos devem ser claros e estabelecidos previamente. Isso é trabalho educativo.

Além disso, o que Saviani aponta também é que, nesse processo de elaboração do trabalho educativo, o professor é o elemento mediador e não transmissor, somente. Nessa concepção, toda a construção do mundo e da cultura, por parte do aluno, acontece por meio de um elemento que faz a mediação entre o sujeito e o objeto. Assim como o homem, para criar a sua subsistência e o mundo da cultura, interagia com a natureza e com outros homens, assim deve ser a concepção do trabalho educativo. Tendo em vista essa concepção do papel do professor, é importante ter em mente como se dá o processo da construção da sociedade e da cultura pelo homem.

Lev Semionovitch Vigotski (1995) considera que o desenvolvimento da complexidade humana acontece em um processo de apropriação da experiência histórica e cultural. Portanto, o homem

constitui-se na interação social e é um ser que transforma e é transformado pelas próprias relações produzidas em uma determinada cultura.

> Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana só se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais. Assim, o homem conhece o mundo pela atividade simbolizada nas relações sociais (CAIADO, 2014, p. 39).

De acordo com autor, toda relação do homem com o mundo acontece por meio da intervenção de algum elemento intermediário entre sujeito e objeto, que se estende para a relação homem-natureza e homem-homem por meio do uso de instrumentos ou de signos. Portanto, a mediação simbólica (signos) é imprescindível no processo de aprendizagem, sendo a linguagem o principal elemento mediador entre o mundo visual e o aluno com deficiência.

> Toda atividade humana é constituída de significados que são mediados, de um homem para o outro, pela linguagem que é o sistema simbólico básico de comunicação de todos os grupos humanos. Entre as várias linguagens que representam o real, a palavra é impar (CAIADO, 2014, p. 39).

Vigotski (1997, p. 162) afirma que "la palabra vence la ceguera [...]" e que "la tarea consiste en familiarizar el niño ciego al trabajo, mediante el lenguaje, con la experiencia social de los videntes". Assim, a mediação simbólica é um elemento inerente ao desenvolvimento humano e faz parte da construção sociocultural do homem, que se dá por meio de sua interação com o mundo e com o outro. Por isso, não é possível pensar em aprendizado e desenvolvimento sem mediação.

O autor afirma também que alunos com deficiência visual aprendem da mesma maneira que os demais, bastando para isso que o processo de mediação pelo professor por meio da linguagem lhes garanta o acesso à cultura historicamente construída. Sob a ótica desse conceito de Vigotski, percebe-se que as condições, tanto para proporcionar o aprendizado de um aluno como para o seu desenvolvimento, depende indireta ou diretamente da mediação do professor. A esse respeito, Saviani (2008b, p. 75) alerta para a importância do professor, pois ele é o mediador principal no processo de ensino e aprendizagem cabendo-lhe o papel de proporcionar aos alunos meios e "elementos relevantes para o seu crescimento intelectual e organizar esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite" o seu aprendizado.

No entanto, de acordo com Del Carmen Daher e Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna (2010), a formação dos professores de língua, nos cursos de licenciatura em Letras, tem se baseado em materiais pensados para cursos livres e descompromissados com a preparação docente. Assim, a construção desses futuros professores tem sido orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre *como ensiná-las*. As autoras afirmam que muitos são os manuais que se debruçam sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas e sobre as discussões em torno do aluno, mas não tratam dos conhecimentos teóricos que o professor precisa ter para ensinar língua.

O ensino de línguas, no Brasil, é muito marcado pela compreensão de que ensinar língua é empregar fielmente metodologias pré-estabelecidas (VARGENS; FREITAS, 2010). No entanto, de acordo com Christine Revuz (1998, p. 217), a aprendizagem de língua estrangeira é marcada por uma taxa de

insucesso, pela ideia de que nenhum "método, por mais arrojado que seja" garante aprendizagem bem sucedida. Isso porque aprender língua estrangeira não é como se apropriar de qualquer outro conhecimento, pois a língua traz em seu cerne uma relação de identidade do aprendiz, que traz consigo "uma longa história com sua língua", que interferirá no seu aprendizado. Essa identidade aparece destacada no confronto com a língua materna, pois, segundo Revuz (1998, p. 215), a língua estrangeira é "objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada" e, quando em contato com a língua materna, "faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua".

De acordo com a autora, a didática do ensino de língua estrangeira (LE) não se interessa por esse confronto e, com isso, o ensino de língua fica no âmbito da aplicação de métodos, no entanto, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, é viva, é cultura, é identidade do indivíduo. Justamente por isso, esse confronto é tão importante no processo de ensino e aprendizagem da LE. A autora vai além e afirma que o "eu da língua estrangeira não é, jamais completamente, o eu da língua materna" e acrescenta: "aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p. 227).

Nessa realidade sobre o ensino de línguas, tomando-se a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual e na mediação, sendo elemento chave para a apropriação do conhecimento, inferimos que não há a possibilidade de um professor de língua estrangeira manter seu trabalho educativo na mera aplicação de métodos. Nessa perspectiva, haveria prejuízo não apenas ao aluno com deficiência, mas a toda a sala de aula. O papel do docente é levar o aluno à reflexão e à apropriação plena do conhecimento, por meio de uma constante reflexão sobre a sua própria prática, o que vem sendo amplamente discutido no âmbito do ensino de línguas.

Pesquisa de Campo

Com o intuito de trazer a discussão sobre o ensino de espanhol para alunos com deficiência visual para a prática educativa, elaboramos um curso de espanhol de nível básico, de 20 horas, e convidamos algumas pessoas com deficiência visual que tivessem interesse em aprender o idioma para dele participarem. Inicialmente, não estabelecemos critérios com relação à idade e ao grau de deficiência, apenas que fossem todos do nível básico ou que nunca tivessem estudado a língua. Iniciaram o curso seis alunos, sendo três deles cegos, dois portadores de baixa visão e uma vidente. A partir da terceira aula, alguns alunos não puderam mais frequentar, então a turma ficou configurada até o final do curso conforme o quadro:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Caracterização dos alunos - participantes			
Alunos Participantes[1]	**Idade**	**Grau de escolaridade**	**Tipo de deficiência**
Antônio	37	Ensino Médio Completo	Cegueira Congênita
Diego	22	Ensino Médio Completo	Baixa Visão Congênita

[1] Por questões éticas, os nomes dos participantes são fictícios.

Roberto	21	Ensino Médio Completo	Cegueira Adquirida
Pedro	19	Cursando o Ensino Médio	Cegueira Congênita

Fonte: elaborado pelas autoras.

As aulas, ministradas por uma das autoras, aconteceram em uma Instituição Municipal de São Carlos, interior de São Paulo, e foram gravadas em vídeo para posterior análise. Os dados foram coletados com base na pesquisa-ação, que, de acordo com Khalid El Andaloussi (2004, p. 88),

> se desenvolve enquanto paradigma específico, possibilitando a abordagem dos fenômenos da sociedade em sua complexidade. Permite, também, a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando suas implicações e anunciando a sua finalidade, para mobilizar os participantes da pesquisa-ação. Os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes.

Assim, à medida que os atores interagem e avançam na solução de problemas, a ação torna-se fonte de conhecimento e meio de impulso para ampliação desse conhecimento, visando transformar a situação e contribuir para o enraizamento do pesquisador e dos atores na realidade da vida. De acordo com o autor, existem três tipos de pesquisa-ação: 1) operação programada pelos pesquisadores; 2) situação espontânea e natural; e 3) conjunto de operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores. Neste trabalho, optamos pelo tipo número três, que condizia com a situação da nossa sala de aula, em que cada um dos atores tinha participação plena na operação dos processos.

Os dados produzidos nessas aulas foram analisados microgeneticamente. A análise microgenética é uma forma de construção de dados que exige atenção aos detalhes das ações e se configura como uma análise minuciosa de um determinado acontecimento, situação ou processo, de modo a observar e identificar a sua gênese social, bem como as transformações que ocorrem durante o evento analisado. Concordando com Góes (2000, p. 15),

> Essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

Desse modo, ela está dirigida para as interações socioculturais, responsáveis pela constituição e pelo desenvolvimento humano. Por isso, é importante que seja observado em detalhes os processos, ações e relações interpessoais que os sujeitos estabelecem. Além disso, preocupamo-nos em entender e relacionar os eventos com a prática social, buscando a compreensão do desenvolvimento das ações do sujeito e a explicação de suas construções e transformações cognitivas.

De acordo com Maria Cecília Rafael de Góes (2000), a escolha dos episódios é subjetiva e está relacionada com o fenômeno que se quer observar e analisar. Com base nessa premissa, selecionaram-se episódios em que os alunos fazem uso da língua oral e episódios em que existe interação entre eles e

a professora. Assim, observamos, acompanhamos e analisamos a evolução dos alunos na apropriação do conhecimento relativo à língua, o papel da mediação nesse processo e também o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Durante o curso de espanhol, objetivamos, em cada aula, estabelecer a comunicação com o aluno na língua estrangeira, uma vez que o espanhol é uma língua próxima ao português e permite que, já na primeira aula, o aluno consiga falar. Não houve a necessidade de criação de material específico ou reduzido, mas de adaptação desse material ao braile, aos cegos, e a fontes ampliadas e com os contrastes necessários à especificidade de cada aluno com baixa visão. O importante é que o professor tenha um objetivo estabelecido em cada conteúdo trabalhado, devendo antecipar as necessidades específicas dos seus alunos para que eles possam ter acesso ao conteúdo escolhido.

Apresentação e discussão dos episódios selecionados[2]

Episódio 1

Propusemos, nesta aula, que os alunos praticassem o conteúdo iniciado na aula anterior ("saludos y presentaciones"). Para isso, a professora trabalhou com um áudio (CD de livro didático) em que quatro pessoas (uma argentina, uma espanhola, uma venezuelana e uma nicaraguense) se apresentavam, falando sobre alguns dados pessoais de sua vida. A proposta era que os alunos, de posse do conhecimento de algumas estruturas de apresentação pessoal, se apresentassem uns aos outros em sala de aula. Nos exemplos do material didático de compreensão auditiva, os personagens diziam, sequencialmente, nome, lugar de nascimento, lugar onde vive atualmente, a idade e onde estuda. A partir desses exemplos, os alunos deveriam fazer a mesma atividade oral, já utilizando o conhecimento do qual se apropriou em aula anterior. A professora sugere que alguém inicie a atividade oral, mas todos permanecem em silêncio. Assim, a própria professora dá o início à atividade, apresentando-se.

[2] Apresentaremos, neste texto, dois episódios dos sete analisados na pesquisa.

Professora: Eu começo então...me llamo Carol... soy de São Paulo, pero vivo en São Carlos...estudio en _____ y soy profesora... **¿**Algo más que quieran saber?

Fabiana: Que você estudia?

Professora: Estudié Letras y ahora estudio Educación Especial (…)

Antônio: ((Faz movimento de cabeça para o lado da professora e fica em silêncio aguardando auxílio para começar a falar)) Me llamo Antônio...como fala?((se referindo à fala seguinte))

Professora: Soy de...

Antônio: Soy de São Paulo pero vivo em São Carlos...que mais

Professora: Estudio...

Antônio: Estudio en cursinho da UFSCar...

Professora: Vai Diego...

Antônio: Isso Diego...fala tudo da sua vida pra nós

Diego: ((risos)) Ahn...buenas tardes...hola...me llamo Diego…soy de Piauí:::… ((fica em silêncio olhando para a professora aguardando auxílio para continuar))

Professora: Agora você fala de onde é

Antônio: Pero vivo ((interferindo para ajudar Diego a lembrar))

Diego: Pero vivo en São Carlos...

Professora: ¿Y estudias?

Diego: Eu estudo:::…eu estudo:::…

Professora: Estudio en...

Diego: Estudio en cursinho Casa Aberta

((Antonio começa a ler seu material em braille da aula anterior enquanto Fabiana começa a falar))

Fabiana: Yo me llamo Fabiana...eh…soy de Araraquara ((faz uma pausa e fica olhando para a professora e sorrindo esperando como se estivesse esperando auxílio para continuar, mas não fala, apenas sinaliza titubeando))

Professora: Pero...

Fabiana: Pero vivo en São Carlos:::…((nova pausa, mas não solicita ajuda da professora, rapidamente retoma a sua fala)) tengo vinte anos…eh:::…estudio en cursinho Casa Aberta…como fala estudei?

Professora: Estudié

Fabiana: Estudié musica...

(…)

Roberto: Yo me llamo Roberto...soy de São Carlos…vivo en São Carlos…eh…estudio en Diocesano…eh:::… como é estudei mesmo?

Professora: Estudié

Roberto: Estudié musica...eh:::...toco sax (informação verbal).

A primeira situação que o episódio revela é a professora explicando aos alunos os passos da atividade que devem realizar. Para isso, ela mesma inicia a tarefa proposta para que os alunos sigam o modelo. De acordo com Saviani (2008b), a apresentação de passos para os alunos é um recurso didático, pois o que há "são momentos que se articulam toda vez que se quer ensinar algo" (MARSIGLIA, 2011, p. 107). Além disso, os alunos realizaram essa atividade utilizando o material didático da primeira aula, além do áudio, e, em conjunto com a professora, realizaram a atividade proposta. No entanto, houve a necessidade de constantes intervenções nas falas dos alunos, sempre solicitadas por eles mesmos, ora com silêncio, aguardando instruções, ora perguntando diretamente. À medida que os primeiros foram falando, os que ficaram para depois não precisaram de tanta ajuda, pois já haviam escutado o áudio (modelo), a professora e os demais colegas, como foi o caso do aluno Roberto.

De acordo com Vigotski (1995), a mediação é importante para que os alunos passem de um nível de conhecimento a outro, no entanto, à medida que vai se apropriando desse conhecimento, passa-se a requerer outros para dar continuidade ao desenvolvimento. No episódio analisado, os alunos sentiram a necessidade de novos vocabulários para as produções orais; logo, novas necessidades emergiram. Conforme afirma Saviani (2008b), nesse momento, o professor precisa ter claro o modo

como irá atuar com o aluno, como irá abordar os temas planejados, mostrando a eles a importância do conhecimento.

Segundo o autor, o professor que tem o domínio do que está ensinando consegue lidar com as novas situações que aparecem em sala de aula. Com relação ao trabalho docente, o conteúdo foi passado do modo como havia sido planejado, os alunos participaram da aula atuando em todos os planos, participando da atividade proposta e, nesse caso específico em que não havia a exigência dos alunos saberem a forma escrita da palavra, o material impresso não foi o elemento mais importante. Apenas um aluno fez menção de consultá-lo, conforme exposto no episódio.

De acordo com Ana Luiza Bustamante Smolka e Maria Cecília Rafael de Góes (1997), a constituição do conhecimento é resultado de interações intersubjetivas, sempre mediadas, processo no qual a linguagem tem função central. Segundo as autoras, a profunda relação entre o desenvolvimento e a importância da linguagem se deve ao fato de que a "elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (SMOLKA E GÓES, 1997, p. 9). Portanto, nesse episódio particular, o áudio que foi tomado como modelo e a mediação da professora foram suficientes para que os alunos compreendessem o que era requerido na atividade e do que se tratava o conteúdo.

Segundo Saviani (2008b), cabe ao professor oferecer subsídios para que os alunos apropriem-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade. Essa produção do saber se dá no interior das relações sociais e supõe o domínio dos "instrumentos de elaboração e sistematização". O material impresso não foi o fator mais importante nessa aula, mas o modelo em áudio (nesse caso, tanto o do material em CD quanto a professora iniciando a atividade) e a mediação constante da professora, auxiliando com vocabulário e estruturas linguísticas, e principalmente, na compreensão do que estava sendo trabalhado em aula.

Episódio 6

A aula referente a esse episódio teve como conteúdo verbos pronominais e vocabulário para expressar ações habituais e rotina diária. Como atividade, a professora sugeriu que os alunos falassem sobre suas rotinas e as coisas que mais gostam de fazer. Roberto não tinha o material impresso em braile referente ao conteúdo proposto, portanto, fez uso apenas do áudio. Apenas Diego tinha o material impresso ampliado. Antes desse momento, os alunos escutaram um diálogo, gravado em CD que acompanha o livro didático, em que as personagens (mãe e filha) falavam sobre rotina.

Figura 1 – Diálogo representativo de uma rotina diária

Diálogo

Son las 7:00 de la mañana y toca el despertador en la habitación de Belén.
Mamá: ¡Buen día! Vamos, arriba…que ya son las siete
Belén: Buenos días… ¡que sueño! ¿Puedo quedarme un rato más en la cama hasta las siete y cuarto?
Mamá: Nada de pereza ahora…que a las siete y media puntualmente pasa el transporte para llevarte a la escuela y todavía tienes que levantarte, lavarte la cara, cepillarte los dientes, cambiarte, desayunar…¿vas a perderte esta linda mañana de sol? (La mamá muestra al hijo el día de sol por la ventana)
Belén: Está bien, ya me levanto. La verdad que sí, es muy lindo día de sol…
Mamá: Belén, el desayuno está en la mesa.
Belén: Bueno, mami. Ya me cambio, me lavo la cara y voy a desayunar.
Mamá: ¿Qué materias tienes hoy, miércoles?
Belén: Lengua, historia y filosofía con la profesora nueva.
Mamá: ¿Alguna prueba?
Belén: No, hoy no, pero mañana tengo de matemáticas y el viernes de biología.
Mamá: ¿Hoy por la tarde tienes clase de educación física?
Belén: Sí, de las 3:30 a las 4:30. Y a las 5:00 tengo clases de inglés en el instituto.
Mamá: Ya son las 7:25, ¿dónde está tu mochila?
Belén: está aquí. A mí me falta peinarme y cepillarme los dientes.
Mamá: Belén, ¡el transporte!
Belén: ¡Estoy lista! Chau mami. Nos vemos en el almuerzo.
Mamá: Chau, que tengas un buen día.

Fonte: BRIONES; FLAVIAN; FERNÁNDEZ, 2003.

Diálogo representativo de uma rotina diária.

Professora: Yo puse en el papel algunas expresiones que ayudan a hablar de rutina. Por ejemplo, voy a contarles mi rutina ((a professora conta sua rotina diária como exemplo para que os alunos possam ter base de como deveria ser a atividade oral)). Ahora ¿cuál de los dos va a hablar de la rutina? Eu ajudo.

Professora: ¿A qué horas te despiertas Diego?

Diego: Onze

Professora: Vamos juntos…me despierto a las once de la mañana.

Diego: Me despierto a las once de la mañana.

Professora: ¿Y qué haces después?

Diego: Tomo café

Professora: Desayuno ((corrigindo Diego))

Diego: Desayuno

((O aluno está com o material impresso em mãos, mas não consulta. A professora pega o material e mostra a ele a expressão))

Professora: Desayuno...

Diego: Once y dos más o menos

Professora: Que puntual ((O grupo ri))

((A partir desse momento Diego começa a consultar o material para dar continuidade à atividade))

Diego: Estudio...(...)

Professora: ¿Hasta que horas?

Diego: Siete

Professora: Não vale falar só sete ((risos))...

Diego: Estudio hasta las siete de la noche

Professora: Muy bien...Roberto, ahora tú.

Roberto: Me despierto a las seis e cinco, me levanto a las seis e trinta e cinco, […] como é mesmo escovo os dentes?

Professora: cepillo los dientes

Roberto: no, no...antes lavo la cara, desayuno, después cepillo los dientes […] como é saio de casa?

Professora: Salgo de mi casa

Roberto: Salgo de mi casa a las siete e cinco, llego a la escuela a las siete e diez.

Roberto: estudio até medio-dia, después […] como é almoço mesmo?

Professora: almuerzo…

Roberto: Almuerzo, después me acuesto un poquito. A las cuatro hago la merienda, as seis […] como é tomo banho mesmo?

Professora: A las seis me ducho

Roberto: A las siete voy a la iglesia, llego en casa a las nueve e media […] janto como é mesmo?

Professora: ceno

Roberto: Ceno y […] me acuesto a las once.

(informação verbal).

Como nas aulas anteriores, a professora inicia as atividades do dia com uma explicação oral sobre o tema, apresenta um diálogo simulando o real e, então, sugere que os alunos façam o mesmo, trazendo o conteúdo aprendido para a sua realidade cotidiana.

De acordo com João Luiz Gasparin (2003, p. 19), o professor, "antes de iniciar o seu trabalho com os alunos já deve ter realizado o planejamento de suas atividades [...] Sua própria condição de guia de trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar". Nota-se, nesse episódio, que a professora apresenta a atividade por passos, para que os alunos primeiro compreendam do que se trata a aula e, em seguida, possam ter contato com o conteúdo para, então, realizar a atividade oral, com base nos conteúdos que teve acesso em aulas anteriores somados ao novo tema.

No início da fala, a professora conta sua própria rotina, para exemplificar aos alunos o que devem fazer; assim eles têm acesso a mais de um modelo. Segundo Gasparin (2003, p. 89), "a ação do professor é fundamental na operação mental do aluno", pois o que ele consegue realizar sozinho está em interação com os conhecimentos dos quais se apropriou, "pela imitação do modelo que aprendeu". No entanto, mesmo com os modelos, Diego aguarda a professora iniciar, apesar de ser seu momento de falar, buscando auxílio para realizar a atividade. O aluno não demonstra segurança para começar, diferentemente de Roberto, que, em seu momento de falar, mostra destreza na articulação das ideias apresentadas e bom uso da língua. No entanto, Roberto estava sem o material impresso em braile, ao contrário de Diego.

Sabemos que cada indivíduo tem modo e tempo próprio de apropriar-se do conhecimento. Além disso, a história de vida escolar é um fator relevante a ser considerado, dado que Roberto e Diego estudaram em escolas distintas. A cegueira de Roberto, que, no senso comum, seria compreendida como um fator que dificulta o aprendizado do aluno, no episódio referido constata-se que não foi uma barreira para a compreensão e realização da atividade. No entanto, Diego, que tem baixa visão e estava de posse do material didático, teve um pouco de dificuldade em realizá-la sozinho, no início. Com esse aluno, a professora precisou fazer mais intervenções. Contudo, pode-se afirmar que a atividade realizada por Diego também foi bem sucedida, necessitando apenas de mais intervenções do que com Roberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à discussão sobre como ensinar língua estrangeira, os estudos mostram diversas perspectivas sobre como se deve ensinar e quais métodos empregar nesse processo. Neste estudo, vimos que não se trata de aplicação de métodos ou de elaboração de material didático específico aplicável a todos os alunos nas mesmas condições; trata-se, sim, de compreender o sistema educacional

na atualidade, que, conforme Saviani (2008a), é um sistema que reproduz, no interior da escola, a realidade de desigualdade que acontece do lado de fora de seus muros.

De posse dessa compreensão, o professor tem em suas mãos a possibilidade de trazer à sala de aula mudanças que possam, efetivamente, promover uma educação que forme os alunos para a atuação na sociedade, não de forma passiva, e sim como sujeito ativo e participante. Essa é a função inicial da escola, é nesse conceito que se deveria fundamentar a sua base, conforme afirmamos no início deste artigo. Para que isso possa ser uma realidade, as bases teóricas aqui apresentadas propõem uma reflexão por parte do professor e de todos os profissionais da educação. Por isso, concordamos com Saviani quando este afirma que todo ato educativo deve ser intencional e que o trabalho docente é basicamente mediador. Essa concepção de educação e de ensino é extensível a todos os professores, incluindo, aqui, os de língua estrangeira. Portanto, para que o trabalho de mediação seja eficaz, o professor precisa ter consciência de seu papel social na sala de aula, na formação do indivíduo. De posse desse conhecimento, ele poderá, então, aprimorar seu fazer docente e deixar de lado os métodos de ensino, máxima de todo professor de língua.

A partir da pesquisa realizada que gerou este artigo, podemos levantar algumas hipóteses a respeito do ensino de línguas para alunos com deficiência visual. Uma delas é que não existe um único método possível, aplicável para proporcionar o aprendizado efetivo desse aluno; existe, sim, uma teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que fornece aporte teórico para o trabalho pedagógico, inclusive no ensino de língua estrangeira. Por isso, é importante mostrar, aqui, que, ainda que com poucos recursos, é possível promover a esses alunos o acesso não apenas às salas de aula, mas também ao conhecimento científico, que liberta, promove a cidadania e assegura os direitos sociais. Viabilizar esse acesso é papel da escola e do professor.

O conceito de mediação, discutido por Saviani e usado como base para esse trabalho, mostrou que, mais do que materiais adaptados ou que estimulem os demais sentidos do aluno cego e com baixa visão, existe a necessidade de um professor presente, interagindo e mediando os processos cognitivos, seja com o material didático ou com o conhecimento anterior, sempre por meio da linguagem.

Toda a organização inicial do curso realizado considerou o fato dos alunos serem indivíduos com deficiência visual, preocupando-se não com relação ao nível e à quantidade de conteúdo a ser ensinado, mas sim com relação à necessidade de adaptação do material (braile e ampliado) para que os alunos pudessem participar da aula com autonomia. No entanto, ressalta-se aqui que, mesmo em momentos em que os alunos não estavam com o material impresso em mãos, a aula aconteceu, apesar de maiores dificuldades em alguns conteúdos, o que foi suprido pela mediação da professora ao explicá-los oralmente, fazendo uso de exemplos e modelos para a realização das atividades orais.

O propósito era que os alunos pudessem iniciar a comunicação em espanhol, que conseguissem ter boa compreensão auditiva e pudessem compreender o que leem. Para isso, foi necessário ter consciência de que, sem planejamento, não haveria meios de ministrar aulas a esse grupo. Além disso, apresentar as intenções formativas, em um planejamento que considere todas as necessidades dos alunos, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas conscientes no ensino de espanhol, indicando quais aspectos devem ser priorizados no ensino dessa disciplina, revelando possibilidades de adequação para o ensino de alunos com deficiência visual.

Com o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, caberia uma proposta aos cursos de licenciatura em Letras que formam professores de língua estrangeira: faz-se necessário contemplar conteúdos relacionados ao ensino da LE para alunos público-alvo da Educação Especial, de modo a romper as dúvidas que ainda

rondam os professores sobre a incapacidade desses estudantes ou sobre a dificuldade de se elaborar material didático específico para eles. A disciplina de Libras, nos cursos superiores de licenciatura, é uma pequena conquista para o rompimento de barreiras e estigmas sobre alunos surdos. Porém, é pouco, pois muitos são os estudantes com deficiência visual e outras tantas Necessidades Educacionais Especiais que, hoje, estão na escola e que chegam ao Ensino Médio e encontram professores inseguros e sem formação para a realização de seu trabalho com esses alunos. É imprescindível, portanto, que haja um trabalho de interface entre a Educação Especial e os cursos em licenciatura, para que a democratização do ensino seja plena e efetiva e para que todos os brasileiros possam ter acesso a uma educação de qualidade, formativa, que promova a participação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 22 mar 2011.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: Acesso em 22 mar 2011.

BRIONES, A. I.; FLAVIAN, E.; FERNÁNDEZ, G. E. **Español Ahora**. São Paulo: Editora Moderna/Santillana, 2003.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Espanhol: Ensino Médio* (Coleção Explorando o Ensino, v. 16, 2010, 292p.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica***.** Campinas: Autores Associados, 2003.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M. Uma década de Educação Especial no Brasil. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (Org.). *Política educacional brasileira:* análises e entraves – níveis e modalidades. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. A Prática Pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: _____. (Org.) *Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos.* Campinas: Autores Associados, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Lingua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia.* Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. *Interlocuções Pedagógicas:* conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Autores Associados, Campinas, 2010.

SAVIANI, D. *Entrevista com Dermeval Saviani* – PNE. Publicado em 07 abr 2014. Entrevista concedida à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Disponível em:< http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 11 nov 2014.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de. Introdução. In: _____. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a e a construção do conhecimento.* 5.ed. Campinas: Papirus, 1997.

VARGENS, D. P. M; FREITAS, L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Espanhol: ensino médio* (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: 2010. v. 16.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas III*: incluye Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V***:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014