



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Caroline Veloso da Silva

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

São Carlos - SP
2012

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Caroline Veloso da Silva

**O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos necessários ao Exame de Defesa para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

São Carlos - SP
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586tp

Silva, Caroline Veloso da.

O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual : um estudo na perspectiva histórico-cultural / Caroline Veloso da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

123 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação especial. 2. Língua estrangeira. 3. Língua espanhola - estudo e ensino. 4. Trabalho educativo. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Defesa de Dissertação de **Caroline Veloso da Silva**.

Profa. Dra. Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
(UFSCar)

Ass. KM Caiado

Profa. Dra. Rosa Yokota(UFSCar)

Ass. Rosa Yokota

Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane
(UNICAMP)

Ass. Al

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meu porto seguro.

Ao meu querido irmão, Vinícius.

Ao Juliano, meu amor.

A Jesus Cristo, Amor supremo.

AGRADECIMENTOS

Deus é minha inspiração e força, e a Ele sou grata pelo amor, pela presença constante, pelas portas abertas, pelas pessoas incríveis que colocou em minha vida e pela promessa que aqui se cumpre.

Aos meus pais, meu porto seguro, meus exemplos de vida, respeito e amor. Meus primeiros educadores. Sou grata pela compreensão quando não podiam contar com a minha presença, com a minha ajuda por causa da falta de tempo. Ao meu querido irmão que sempre alegrou a minha vida, que sempre foi meu grande amigo. Ao meu noivo, Juliano, por me apoiar incondicionalmente durante esse trabalho, por entender a falta de tempo, mesmo no nosso caso, que tempo vale peso de ouro.

Agradeço aos meus familiares, tios Claudemir e Jô que torceram e oraram sempre por mim. E também aos bebês Vitor Hugo e Luiz Gabriel pelos momentos “anti-stress” e “anti-cansaço mental” que me proporcionaram ao brincarmos na rua todo final de tarde, quando escrever já não era possível.

Aos meus queridos amigos Vanessa, Keila, Laura, Marcel, Rick, Amanda, Michele, Aline, Juliana, por acompanharem a minha jornada, alguns por compreenderem a ausência constante, outros pelos conselhos e alguns por apenas emprestarem os ouvidos a reclamações. Especialmente a Vanessa que compreendeu a ausência além de emprestar os ouvidos sempre que eu precisei. E também a minha amiga Emily pela revisão desse trabalho.

A minha querida orientadora Katia Caiado que com paciência, amor, e orientações dedicadas, me ensinou o caminho para a pesquisa, além das lições de vida todo final de reunião do grupo. Com ela aprendi muito mais do que conhecimento científico, mas aprendi também que a vida é linda e deve ser aproveitada com equilíbrio e amor, e que importante mesmo é o que construímos juntos.

A todos os membros do LEPEDE'ES por todos os momentos de aprendizado, de ricas discussões e contribuições dadas a esse trabalho e também por relações de amizade e trabalho construídas. Levarei todos em meu coração. Em especial a Edith e Adriana que me ajudaram no momento mais difícil da caminhada no mestrado, que tiveram paciência e carinho o bastante para suportarem todas as angústias de uma mestranda no início da vida acadêmica. Igualmente amigas, mas precisavam ter um lugar especial nesses agradecimentos. Todos os conselhos foram valiosíssimos em minha vida e os levarei por onde eu for.

A professora Rosa Yokota, por me atender todas as vezes que pedi ajuda, sempre pronta a me tirar dúvidas e conversar aspectos específicos do trabalho.

A banca avaliadora pelas valiosas contribuições para o enriquecimento desse trabalho.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ao PPGEEs, desde a coordenação, funcionários, professores, mestrados e doutorandos pelos momentos de aprendizado, de discussões, eventos e descontração.

Ao Condef e Espaço Braille de São Carlos por abrirem as portas para a realização do curso de espanhol. Aos alunos do grupo, todos eles, os que saíram e os que ficaram até o final, serei sempre grata pela disposição de me ajudarem, de participarem da pesquisa, pelo convívio único que me proporcionaram, e também às mães que levavam e buscavam os filhos do curso toda sexta-feira. Com vocês aprendi muito e levarei essa experiência por toda a minha vida profissional. Ao Ailton, por se colocar na frente e me ajudar a organizar todo o trabalho de coleta de dados. A Priscila Halabi pela filmagem cuidadosa e responsável, pelo carinho que demonstrou com os alunos durante o curso.

A todos que direta e indiretamente (e que talvez a memória não alcance), mas que de alguma forma estiveram presentes durante essa jornada o meu **MUITO OBRIGADA!**

Que Deus abençoe a todos vocês!

"Não, não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar" (Thiago de Melo - poeta amazonense)

"E vós sede corajosos, e não deixeis que as vossas mãos se abaixem, pois há uma recompensa pela vossa atividade" - 2 Crônicas 15:7

RESUMO

O trabalho pedagógico em disciplinas específicas pensadas para a educação especial é um tema de suma importância no atual cenário educacional brasileiro, no qual alunos com deficiência estão chegando ao Ensino Médio. Assim, esse estudo que se apresenta teve por objetivo geral compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para alunos com deficiência visual à luz da abordagem Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Como objetivos específicos estabeleceram-se: i) organizar o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência visual de forma a lhe proporcionar acesso ao conhecimento de língua estrangeira; ii) refletir sobre o papel da interação entre professor e aluno com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Para atingir os objetivos propostos nesse trabalho, elegeu-se a metodologia da pesquisa-ação para a coleta de dados, utilizando como instrumentos a filmagem de aulas de espanhol ministradas aos alunos com deficiência visual. A metodologia de análise dos dados foi a microgenética. Participaram desse trabalho, no início, seis pessoas e no final da pesquisa ficaram quatro alunos, configurando, assim, um grupo de três cegos e um com baixa visão. Destacamos, aqui, a importância do trabalho conjunto com o professor, com o intuito de avaliar e promover uma reflexão sobre o seu papel mediador para que os alunos possam ter um aprendizado significativo e eficaz. Os resultados mostraram que a interação foi um elemento marcante em todo o tempo do curso, assim como a afetividade e a mediação simbólica. Este último conceito mostrou-se imprescindível para que o aluno com deficiência visual tenha acesso e se aproprie do conhecimento da língua estrangeira, além dos materiais impressos em braille e ampliado. O recurso do áudio também mostrou-se bastante eficaz. Destacamos ainda a importância da palavra como elemento mediador principal entre aluno e professora, aluno e materiais didáticos (áudio e textos em braille e ampliado). Portanto, no contexto dessa pesquisa, não houve necessidade de materiais adaptados que valorizassem os sentidos remanescentes do aluno com esse tipo de deficiência sensorial, mas a interação constante e a palavra como principal elemento mediador. O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente de Vigotski, auxiliou na compreensão do desenvolvimento dos alunos durante o curso e conseqüentemente na realização de uma prática planejada e intencional em acordo com a pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Ensino de Espanhol; Abordagem Histórico-Cultural; Deficiência Visual; Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

The pedagogical work on courses specifically designed for special education is a very important subject on the current Brazilian educational scenario, in which students with disabilities are reaching high school. Thus, the present study had as general objective to understand how the teaching-learning process of Spanish as a foreign language occurs with visually impaired students, using the Historical-Cultural approach and Historical-Critical Pedagogy. The specific objectives were established as follows: i) to organize the pedagogical work with the visually impaired student in order to provide him the access to the knowledge on the foreign language; ii) to think about the role of interaction between the teacher and the visually impaired student on the teaching-learning process of Spanish as a foreign language. In order to attain the objectives proposed in this study was elected the action-research method to collect data, using as a tool the filming of Spanish language classes with visually impaired students. The methodology of data analysis was the microgenetic analysis. At the start of this study, six students took part of it, and, in its end, four students remained. This group consisted on three visually impaired students and one with low vision. We emphasize here the importance of working together with the teacher, with the purpose of evaluating and promoting the thinking of his role as a mediator for the students, so they can have a meaningful and effective learning. The results showed that the interaction was a striking element during the course, as much as the affectivity and symbolic mediation. This notion seemed indispensable so that the visually impaired student gets access and appropriates the knowledge on the foreign language, besides the printed materials in Braille or enlarged. Audio resource also showed itself as effective. Therefore, in the context of this research, there was no necessity of adapted materials that would reinforce the remaining senses of the student with this kind of disability, but the constant interaction and the symbolic mediation and Vygotsky's notion of Zone of Proximal Development, that helped the understanding of the students' development, and then on the execution of a planned and intentional practice, in accordance to Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Foreign Language; Spanish Language Teaching; Historical-Cultural Approach; Visual Impairment; Pedagogical Work.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEESP – Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

DV – Deficiência Visual

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE - Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

Introdução	11
Fundamentação teórico metodológica	15
Metodologia da pesquisa	15
Coleta de dados	19
Metodologia de análise	24
Relevância da pesquisa	27
Lugar do espanhol no ensino de língua estrangeira no Brasil	36
As repercussões do ensino de espanhol no Brasil: a Lei 11.161/2005	38
Ensino de língua estrangeira para alunos com deficiência visual: o que mostram os estudos	40
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 A abordagem histórico-cultural	44
1.1.1 Vigotski e a teoria Histórico-cultural	48
1.1.2 A educação da pessoa com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural	49
1.2 A formação do professor de língua estrangeira	64
1.2.1 E agora, como ensinar? A formação de professores nos cursos de licenciatura	64
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS	72
2.1 Apresentação e descrição dos episódios	72
2.1.1 Episódios 1 e 2	73
2.1.2 Episódio 3	81
2.1.3 Episódio 4	84
2.1.4 Episódio 5	88
2.1.5 Episódio 6	92
2.1.6 Episódio 7	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE A – PLANO DE CURSO	113
APÊNDICE B – PLANOS DE AULA	115

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NÚCLEO DA NORMA LINGUÍSTICA URBANA CULTA DE SÃO PAULO (NURC/SP)	121
ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE SÃO CARLOS – SP	123

INTRODUÇÃO

Apresentação

Assim como esse trabalho, acredito que toda pesquisa tem o seu início implícito em algum ponto da história de vida do pesquisador. Sendo assim, inicio este estudo contando um pouco da minha trajetória acadêmica e dos caminhos trilhados na transformação de aluna a aluna-pesquisadora.

Como tudo começou

No ano de 2004 ingressei no curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos, e durante a minha graduação o meu maior interesse de estudos foi a língua espanhola e suas literaturas. Principalmente a área relacionada à Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem e aos métodos de ensino de línguas que foram surgindo, se transformando e aperfeiçoando ao longo da história.

Nesse contexto de interesses, minha maior curiosidade sempre esteve relacionada à compreensão de como as pessoas aprendem, pois acreditava que de posse desse conhecimento sempre saberia como ensinar de forma que meus alunos pudessem sempre aprender de modo eficaz. Associava ainda que, conhecendo os métodos de ensino de línguas eu estaria mais próxima de conhecer como os alunos aprendem, a partir da aplicação desses métodos em sala de aula. Contudo, quando passei a lecionar espanhol em sala de aula é que percebi a complexidade do ensinar e aprender.

Durante o meu estágio supervisionado para a prática em língua espanhola tive a oportunidade de me deparar com vários estudos sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola, os quais tratavam de assuntos diversos dentro dessa área, tais como o estereótipo que o aluno aprendiz de espanhol tem sobre a língua e o aprendizado da mesma (e.g. GONZÁLEZ E KULIKOWSKI, 1999; CELADA, 2002; CELADA E RODRIGUES, 2005); as relações que estabelecem com a língua no âmbito social (relação língua falada na Espanha e língua falada nos demais países de língua espanhola) (e.g. SANTOS, 2005); os métodos de ensino de

língua e as discussões sobre “o modo de ensinar” a partir das metodologias já discutidas e estabelecidas. (e.g. ALMEIDA FILHO, 1993; GARGALLO, 1999).

Em contato com esses estudos percebi que são muitos os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem de um aluno de espanhol e não apenas o método do professor.

Pensando nisso, no último ano da minha graduação decidi fazer o meu trabalho de monografia sobre os processos de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira pensando nas metodologias de ensino já existentes. No entanto, nesse mesmo ano fui contratada pela UFSCar como estagiária no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) onde trabalhei por dois anos. Trabalhando no PPGEEs tive a oportunidade de conhecer um discente com deficiência visual, o que despertou grandemente meu interesse em conhecer a sua história de vida escolar e saber como foi o caminho para chegar até esse nível de escolaridade.

Ao conversar com esse aluno, descobri que para o ingresso na pós-graduação, onde cursou o mestrado, fez prova de proficiência em língua espanhola. Essa informação aguçou a minha curiosidade sobre a experiência do aprendizado da língua por esse aluno, e então passamos a conversar muito sobre o tema. Em uma dessas conversas ele me contou parte da sua história de vida escolar.

A partir disso decidi, então, ampliar a temática do meu trabalho de conclusão de curso para ensino e aprendizagem de língua estrangeira e língua materna para cegos. Consegui fazer contato com mais 4 pessoas cegas – com o apoio do PROVER¹ – UFSCar - que foram ou estavam sendo escolarizados em ensino regular. Marcamos uma entrevista gravada, na qual eu busquei conhecer a história de vida escolar dessas pessoas, desde o ensino infantil até o ensino médio.

Desse modo é que tive meu primeiro contato com a realidade educacional de pessoas cegas, cujo trabalho de monografia para conclusão da graduação mostrou ser cheio de percalços, tanto para quem cursou o ensino médio há alguns anos, como para os que atualmente estão nas salas de aula ainda em processo de formação.

¹ O PROVER/ UFSCar é um órgão dentro do espaço da Biblioteca Comunitária, cujo objetivo é proporcionar aos deficientes visuais acesso à informática, aulas de Braille, acessibilidade e mobilidade, além de prestar suporte aos alunos com deficiência da Universidade.

Durante a realização do trabalho de monografia várias constatações mostraram que existe um percurso bastante grande rumo à melhora efetiva do aprendizado desses alunos no ensino médio, e no caso da pesquisa, nas salas de aula de língua estrangeira (LE) e língua materna (LM). Alguns exemplos:

- Material didático não adaptado (Braille e/ou descrições de imagens e figuras) e fora da realidade do aluno;
- Professor ansioso e inseguro por não saber como proceder, de que modo trabalhar sem conhecimento inclusive da deficiência, o que colabora para o distanciamento professor-aluno e, portanto, estabelece crenças do professor em relação à capacidade e limitação do aluno cego;
- Inclusão e participação em sala de aula por meio dos colegas, muitas vezes sem o envolvimento do professor nesse processo;
- Sentimento de solidão, incapacidade e exclusão por parte dos alunos com deficiência, por não poderem participar ativamente das aulas de LE que, segundo os relatos da monografia, aconteciam a pedido do próprio professor, outras vezes do próprio aluno dada a dificuldade de acompanhar as aulas no ritmo dos demais alunos da turma.

Outro fator surpreendente foi a quantidade de colegas da graduação que me procuraram ao saber do tema que eu estava trabalhando na monografia, pois eram alunos que já lecionavam e tinham alunos cegos e com baixa visão em suas salas de aulas e não sabiam como proceder, de que modo trabalhar nas aulas de LE, tanto de inglês como de espanhol.

Buscando conhecer mais esse universo educacional da pessoa com deficiência no Brasil, encontrei na legislação respaldo para uma inclusão educacional satisfatória, eficaz e real. Dentre as muitas leis e decretos, passei pelas LDBs (4024/61, 5692/71 e 9394/96), Constituição Federativa de 1988, Plano Nacional de Educação de 2001, a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca de 1994. Todas garantem à pessoa com deficiência o acesso à educação em escola regular, bem como a permanência, que deve ser assegurada pela escola, que tem a responsabilidade de realizar as devidas adaptações físicas e a erradicação das barreiras atitudinais dentro da mesma.

No entanto, não foi isso que os relatos dos entrevistados para a minha monografia mostravam. Na verdade, eles estavam realmente nas salas de aula, mas não estavam participando como alunos que eram.

Tendo em vista esse cenário que se apresentava na medida em que ia realizando meu trabalho, busquei então conhecer também outras questões relacionadas à pessoa com deficiência e posteriormente da pessoa com deficiência visual, sob o ponto de vista histórico, educacional e médico (e.g. VIGOTSKI, 1995; JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005). Fiz também um curso de alfabetização em Braille e vivência de cegos para me aproximar do mundo da pessoa com cegueira. De posse dessas informações, procurei conhecer estudos e pesquisas relacionando o aprendizado da pessoa cega em áreas específicas do conhecimento, aquelas que são ensinadas no ensino médio, como língua estrangeira, por exemplo, (e.g. FERREIRA, 2003; MOTTA, 2004; DIAS, 2008; NASCIMENTO, 2008; MAGALHÃES, 2009; FONTANA, 2009). Verifiquei, assim, que são escassas as pesquisas relacionadas a essa temática, sendo que os trabalhos encontrados estão centralizados nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Magalhães (2009) afirma que

é muito escasso o número de pesquisas que abordem o tema ensino-aprendizagem de LE para cegos e, principalmente de E/LE, voltado para cegos. Neste sentido, é iminente a necessidade de se buscar formas adequadas de ensino de LE para cegos, projetando assim, a verdadeira inclusão deste estudante num contexto global onde as línguas ocupam lugar privilegiado. (MAGALHÃES, 2009, p. 70).

Diante desse cenário que se apresentou nos resultados da monografia e da experiência com os colegas da graduação que me procuraram, surgiram alguns questionamentos:

- De que forma poderíamos melhorar o aproveitamento de alunos com deficiência visual nas aulas de língua estrangeira?
- Que tipos de métodos e atividades poderiam ser estabelecidos para guiar o professor no trabalho pedagógico para que todos os alunos possam participar com igualdade durante a aula?
- Quais mecanismos o aluno cego utiliza para aprender língua estrangeira?

- Como é a construção de significados linguísticos e discursivos em aula de LE por alunos com deficiência visual?

A partir desse cenário, senti a necessidade e também a responsabilidade de realizar a pesquisa proposta nesse trabalho de mestrado, cujos questionamentos acima se desdobraram nos objetivos mencionados no tópico seguinte.

Objetivos da Pesquisa

Partindo, portanto, das questões levantadas no tópico anterior e da realidade que se apresentou no trabalho de conclusão de curso, foram estabelecidos alguns objetivos que nortearam essa pesquisa:

1. Estudar as formas de organização do trabalho pedagógico que proporcionam ao aluno com deficiência visual acesso ao conhecimento de língua estrangeira;
2. Refletir sobre o papel da interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem de ELE do aluno com deficiência visual.

Vale ressaltar que a pesquisa tinha como objetivo inicial verificar esse processo apenas em alunos cegos, no entanto a necessidade de um estudo que integrasse também pessoas com baixa visão se apresentou na medida em que estabelecíamos quem seriam os participantes da pesquisa, quais fundamentos teóricos norteariam a discussão e a metodologia de pesquisa e análise.

Fundamentação Teórico-metodológica

Metodologia da Pesquisa

Para a coleta dos dados da pesquisa optou-se pela pesquisa qualitativa, que busca compreender fenômenos sociais, no ambiente natural da fonte de dados, considerando o contexto no qual o sujeito da pesquisa está inserido, o foco dessa abordagem é compreender parte da realidade, considerando questões subjetivas e sociais.

Lüdke e André (1986) nos dizem que *a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com a situação, o ambiente e com os participantes pesquisados (quando for o caso), e tem algumas especificidades, que segundo esses autores, são as seguintes:

1. Os dados coletados são predominantemente descritivos, ou seja, o material coletado por meio dos mais diversos instrumentos é rico em detalhes sobre pessoas, situações, acontecimentos e todos os dados da realidade são considerados importantes. Por isso, durante o processo de coleta de dados é imprescindível que o pesquisador atente para o maior número possível de informações que possa estar presente nas situações estudadas.
2. A preocupação com o processo é maior do que com o produto final, pois o maior interesse do pesquisador é verificar como as situações acontecem e a razão para que elas se manifestem.
3. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Quer dizer que, nesses estudos, é importante capturar a perspectiva do participante, a maneira como as questões foco da pesquisa estão sendo enfrentadas por eles.
4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, o que significa que os pesquisadores não precisam comprovar hipóteses pré-definidas, uma vez que elas nem precisam existir.

No modelo de pesquisa qualitativa, tendo como base os objetivos desse estudo, este se classifica como sendo pesquisa-ação, que segundo El Andaloussi (2004, p. 86) tem o papel de “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”.

Esse modelo de pesquisa permite analisar uma determinada situação, partindo da realidade de uma dada situação, iniciar uma ação com o objetivo de resolver a situação observada, acompanhar essa nova ação e desencadear novas ações. (EL ANDALOUSSI, 2004).

Ainda de acordo com o autor, existem três tipos de pesquisa-ação: 1. Operação programada pelos pesquisadores; 2. Situação espontânea e natural; 3. Conjunto de operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores.

Para esse trabalho de pesquisa optou-se pelo tipo três: conjunto de operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores. Segundo El Andaloussi (2004) o termo atores refere-se a todas as partes interessadas em uma determinada situação. No caso da pesquisa educacional, os atores são os educadores, administradores, alunos, parentes, etc.

A problemática que reúne os atores e o pesquisador pode ser um projeto de pesquisa-ação que visa a desenvolver um setor fragilizado da sociedade, por exemplo: introdução de inovações pedagógicas, gestão comunitária de bens coletivos, proteção ao meio ambiente, desenvolvimento de um currículo em educação, etc. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 88)

Assim, a participação de todas as partes é indispensável, cada um tem o seu lugar de operação nesse processo, seja de observação ou de ação. Além disso, a relação entre pesquisa e ação deve estar articulada de modo a estabelecer uma parceria tal entre os participantes, que haja equilíbrio entre pesquisa, ação e decisão. Essas dimensões “são geradas por um conjunto de parceiros seguindo tempos definidos por todos e um calendário que articule momentos de pesquisa com momentos de ação” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 88).

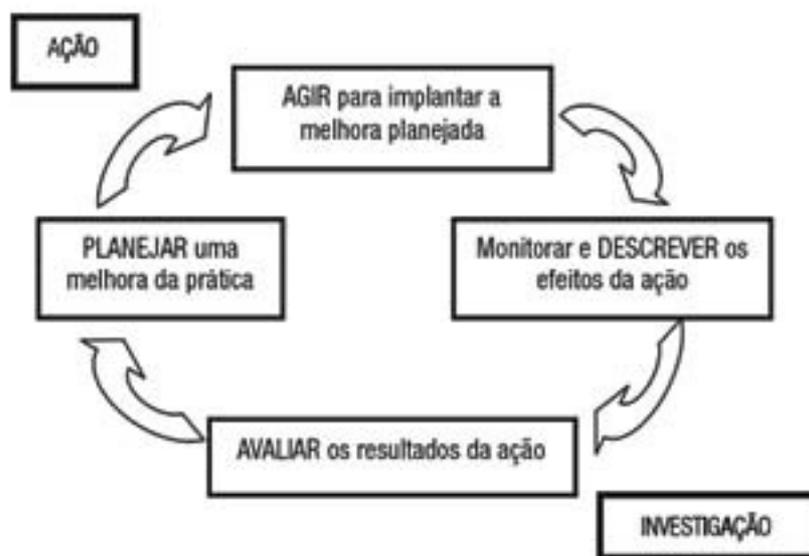
Considerando o estudo proposto e os objetivos da pesquisa acima citados, o modo mais coerente de atingi-los seria a realização da coleta de dados em aulas de espanhol com alunos com deficiência visual (cegos e baixa visão). Desse modo, conforme mostrado por El Andaloussi (2004), o modelo de pesquisa-ação permitiria compreender a problemática da situação de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, em condições reais em que acontecem, proporcionando a todos os atores a participação efetiva no processo, na ação.

A pesquisa-ação 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” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 88).

Essa é uma das vantagens apresentadas pelo autor, de fazer com que todos participem ativamente do processo. Além disso, a pesquisa-ação coloca o professor/pesquisador em uma posição de formação em que um aprende com o outro (relação aluno-professor para o caso dessa pesquisa). 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 a transformar a situação, a pesquisa contribui para o enraizamento do pesquisador e dos atores na realidade da vida” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 88)

O esquema abaixo ilustra o modelo de pesquisa-ação proposto neste estudo:



Fonte: El Andaloussi, 2004.

Considerando a proposta da pesquisa-ação, o autor a divide em três momentos distintos:

- i) Produção didática: Quando os educadores se conscientizam sobre a incompatibilidade de seus objetivos e os meios que utilizam, refletem, então, com os pesquisadores, acerca da construção de novos produtos pedagógicos para reduzir essa incompatibilidade.
- ii) Produção do saber didático: [...] elabora-se quando os pesquisadores questionam a ampliação do conhecimento relativo à ação, com o intuito de compreender sua lógica e de propor os meios de desenvolver a prática. Nesse processo praxiológico, os educadores estão em situação de formação, o que lhes permite consolidar seus conhecimentos e/ou adquirir novos.
- iii) Produção do saber científico: É aquela que é produzida pelo pesquisador após ter tomado o recuo necessário para processar os dados coletados, com o intuito de articular a coerência dos fatos e de produzir um saber científico. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 142).

Assim como o autor apresenta vantagens da pesquisa-ação, ele também apresenta algumas dificuldades por parte do pesquisador nesse modelo de pesquisa. Uma delas trata da questão do rigor metodológico, que não fica claro na pesquisa-ação. Portanto, para que não haja dúvidas quanto à cientificidade do estudo, “o pesquisador deve cuidar da aplicação rigorosa dos métodos científicos de uso comprovado nas ciências humanas. Deve,

também, privilegiar a utilidade e eficácia de uma solução à adequação dos métodos” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 156).

Para sanar essa questão, para a coleta de dados selecionamos instrumentos de coleta de dados já usuais nas pesquisas educacionais, como a videogravação de aulas. A metodologia selecionada para a análise dos dados também tem rigor científico na área de pesquisas em educação. No entanto, El Andaloussi (2004, p. 162) afirma que, ainda que a pesquisa-ação não alcance o rigor científico da pesquisa clássica, dado o envolvimento existente entre pesquisador e atores, “ganha em profundidade e pertinência (tempo passado juntos, confiança conquistada, sentimento de trabalhar pela mesma causa)”. Desse modo, por meio da pesquisa-ação, conseguimos chegar à proposta dessa pesquisa, que é observar a interação e a importância dela no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, pois a proximidade gera confiança que, por sua vez, intensifica o processo de interação entre aluno e professor. Além disso, esse mesmo parâmetro de confiança e proximidade nos permite avaliar, posteriormente, a apropriação do conhecimento por meio da análise do trabalho pedagógico realizado por eles.

Coleta de dados

Como dito anteriormente, a coleta de dados foi decidida a partir dos objetivos estabelecidos nesse trabalho, os quais são: i. Estudar as formas de organização do trabalho pedagógico que proporcionam ao aluno com deficiência visual acesso ao conhecimento de língua estrangeira; ii. Refletir sobre o papel da interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem de ELE do aluno com deficiência visual.

Tendo em vista o modelo de pesquisa selecionado para esse estudo, decidiu-se que a melhor forma para a coleta de dados seria a elaboração de um curso de espanhol em sala de aula com alunos com deficiência visual. O local escolhido para a coleta tinha espaço para oferecer um curso de língua estrangeira, e foi desse modo que escolhemos oferecer um módulo de curso de espanhol, nível iniciante. Inicialmente pensamos o curso apenas para alunos com deficiência visual, no entanto, como houve procura de uma aluna vidente, optamos por abrir o curso a videntes e não-videntes.

Para a realização da coleta optou-se pela videogravação das aulas seguidas de sessões de visionamento, das quais serão selecionados alguns episódios para a análise, de acordo com a metodologia selecionada.

Os participantes

Iniciaram o curso de espanhol seis alunos, sendo um com visão normal e cinco com deficiência visual. Desses, dois com baixa visão e três cegos. Desses, a aluna Fabiana* (*nome fictício), com visão subnormal, frequentou apenas uma aula, se ausentou para estudar para o vestibular e está presente em um dos episódios analisados. A aluna Laine* (*nome fictício) com visão normal assistiu a uma aula apenas e parou de frequentar por motivos pessoais. Os demais alunos permaneceram, configurando então a turma da seguinte forma: um aluno com visão subnormal e três cegos, cuja descrição, escolarização e alguns dados pessoais aparecem no quadro abaixo:

Caracterização dos alunos – participantes			
Alunos participantes²	Idade	Grau de escolaridade	Tipo de Deficiência
Antônio	37 anos	Ensino Médio Completo	Cegueira congênita
Diego	22 anos	Ensino Médio Completo	Baixa Visão congênita
Roberto	21 anos	Ensino Médio Completo	Cegueira adquirida
Pedro	17 anos	Ensino Médio Incompleto ³	Cegueira congênita

Com exceção do Pedro, todos os demais estavam se preparando para os exames de ingresso no ensino superior, sendo que deles, Roberto ingressou no curso de Direito de uma Universidade particular.

Para a formação do grupo contamos com a ajuda de um dos participantes (Antônio), que na época era aluno no curso pré-vestibular comunitário da UFSCar – campus de São Carlos, onde eu lecionava.

² Conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os nomes dos alunos foram trocados. Assim, optou-se por nomes fictícios ao invés de decodificar, pois gostaríamos de marcar a relação humana existente nesse trabalho.

³ Cursando o último ano durante o curso.

Antes de iniciarmos as aulas contatamos as pessoas e marcamos uma reunião com o propósito de explicarmos que se tratava de uma pesquisa de mestrado e que, por isso, eles deveriam compreender como seria o processo de coleta de dados, a importância da participação, bem como assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nessa mesma reunião foi realizada uma breve entrevista com os alunos, que não foi gravada, cuja finalidade era saber se conheciam a língua, e se sim, que nível, que tipos de contato tiveram, qual (is) interesse (s) tinham em aprender espanhol e o que pensavam sobre o aprendizado do idioma. Apenas Antônio, que era aluno do curso pré-vestibular, teve contato com a língua. Todavia, todos estavam no nível básico.

Conhecendo um pouco mais dos alunos

A título de entender um pouco mais quem eram os alunos, de conhecê-los além do âmbito do curso, pedi que cada um me contasse um pouco da sua história de vida, a partir da qual faço um breve resumo.

Antônio: Escolarizado integralmente no ensino regular, esse aluno é muito engajado politicamente na luta da pessoa com deficiência. Foi presidente do Conselho da Pessoa com Deficiência da cidade de São Carlos desde a sua fundação em 2009 até o final do ano de 2010. Esse aluno, além de envolvido com as causas educacionais, faz parte de um grupo de pessoas com deficiência que luta pela adaptação arquitetônica na cidade de São Carlos. Também dá aulas particulares de informática para outras pessoas com deficiência visual. Perdeu a visão nos primeiros anos de vida. Além dele, mais 3 de seus 4 irmãos são cegos.

Diego: Tem visão subnormal desde o nascimento. Também escolarizado no ensino regular, junto com Antônio participa de alguns movimentos sociais pelas pessoas com deficiência no referido município. Atualmente, Diego se prepara para o ingresso no ensino público superior.

Roberto: Esse aluno ficou cego aos 6 anos de idade, e segundo laudo médico, por causa desconhecida. Também escolarizado no ensino regular desde o início da vida escolar, mesmo com a deficiência, participou de escolas especiais apenas para aprender Braille. Atualmente Roberto faz aulas diversas como informática, inglês além do espanhol e já fez aula de música, toca saxofone. No início de 2011 ingressou em uma universidade particular no curso de Direito.

Pedro: Até o final da primeira modalidade do curso, esse aluno cursava o último ano do ensino médio. Cego devido ao nascimento prematuro e posterior período na incubadora, esse aluno sempre esteve no ensino regular e sempre contou com o apoio da mãe que o acompanha e auxilia no processo de escolarização. Faz aulas de caratê e participa de campeonatos. Assim como os demais frequenta junto com sua mãe reuniões do Condef e participa com Antônio de alguns movimentos realizados em prol dos direitos da pessoa com deficiência na cidade de São Carlos.

O curso de espanhol

A partir do primeiro contato verificamos, então, que os alunos tinham interesses comuns como aprender não apenas a fala, mas a escrita da língua. Considerando que os interesses principais dos alunos eram aprender o idioma sem uma finalidade específica⁴, elaboramos um curso de nível básico iniciante com duração de 12 horas, sendo esse apenas o primeiro módulo.

Os temas abordados no curso foram os seguintes:

1. Introdução aos estudos da língua espanhola: primeiros contatos.
2. Saudações e apresentações
3. Numerais, dias da semana, meses do ano, horas
4. Expressar ações habituais
5. Contando a rotina diária
6. Pedir e dar informações e localização
7. Retomada de conteúdos, avaliação do curso e propostas para a próxima fase.

O curso foi elaborado dessa forma pensando na sequência didática dos cursos regulares de idioma e em livros didáticos. Entretanto, exploramos muito mais conteúdos lexicais e funcionais do que gramaticais, pensando sempre na questão do uso da língua. Vale ressaltar que, apesar dos conteúdos escolhidos serem especificamente para uso cotidiano da

⁴ Alguns alunos buscam cursos de idiomas para finalidades específicas como trabalho, viagem, concursos, etc.

língua, temas culturais foram discutidos durante as aulas, como as variantes da língua espanhola e como essas diferenças no uso da língua estão relacionadas à cultura de cada país.

Não houve adoção de nenhum material didático específico. Todo o material foi elaborado pela professora-pesquisadora, com base em alguns livros didáticos, cuja referência bibliográfica se encontra ao final desse trabalho. Para o acesso e utilização desses materiais e também a elaboração das aulas contamos com o apoio do Laboratório Cervantes do Departamento de Letras da UFSCar e para a impressão dos materiais em Braille contamos com o apoio do Núcleo Incluir da UFSCar.

No entanto essa configuração foi alterada ao longo do andamento do curso devido a questões de aprendizagem e tempo, que serão discutidos mais profundamente no capítulo de análise desse trabalho.

Local do estudo

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, em uma instituição que atende especificamente pessoas com deficiência visual na cidade de São Carlos, estado de São Paulo. Trata-se de um espaço cuja finalidade é promover aulas de mobilidade, Braille, e aulas específicas de apoio à pessoa com deficiência visual que está cursando a escola regular, como aulas de matemática, física e atualmente espanhol. Além disso, é também um espaço de formação para os professores do município para o atendimento ao aluno com deficiência visual.

Posteriormente, mudamos o local da coleta, pois o espaço não estava sendo suficiente para comportar os alunos e os materiais da professora. Decidimos então, em conjunto com os alunos realizar as aulas no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, no mesmo município.

Descrição do espaço físico

O Condef funciona em um espaço no centro da cidade de São Carlos. É composto de dois andares, sendo o escritório e toda a equipe no segundo andar e uma sala de reuniões no térreo. Era nesse mesmo local que as aulas aconteciam. Ali há uma mesa grande

com algumas cadeiras ao redor. Não há nenhum recurso tecnológico como computador ou data show. Também não há vagas de estacionamento para pessoas com deficiência na rua.

No entanto, trata-se de um espaço bastante amplo e arejado, facilitando o deslocamento da pessoa que realizava as filmagens das aulas, além de ter sido o lugar escolhido e, posteriormente, aprovado pelos próprios participantes.

Metodologia de Análise

A metodologia desse trabalho parte do princípio de que o homem é um ser social e que, portanto, deve ser estudado em suas relações sociais e históricas, pois é dessa forma que o mesmo se constitui em transformação da e com a natureza. Assim, entendemos que a metodologia adotada para a compreensão dos processos cognitivos do ser humano por meio de suas relações interpessoais deva estar articulada com essa concepção.

Portanto, a metodologia estabelecida para essa pesquisa tem sua base na matriz histórico-cultural de Vigotski⁵, que compreende o homem em sua constante (trans)formação sócio-histórica.

Segundo Góes (2010), “essa vertente teórica tem permitido avanços no conhecimento e nas derivações propositivas para a educação especial, pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve” (p. 37). Isso porque, a interação sujeito-meio é fator primordial para o desenvolvimento humano. No entanto, ainda que essa relação seja discutida em outras vertentes teóricas sobre educação e desenvolvimento, os alunos da educação especial são, geralmente, estudados fora do ambiente social, como se isso fosse um fator externo a esses sujeitos. Isso é consequência da visão organicista e biologizante que se tem do sujeito com deficiência, e que segundo Góes (2010) “aparecem mescladas em pesquisas e no trabalho educativo” (p. 38).

Então, para esse trabalho, escolhemos a análise microgenética, que tem como base a matriz histórico-cultural, cujo maior representante é Lev S. Vigotski, e cujo princípio é

⁵ Há muitas traduções para o nome de Vigotski, no entanto, nesse trabalho adotaremos a forma escrita conforme o trabalho de Prestes (2010), intitulado “**Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional**”, que afirma que a tradução do nome de Vigotski do russo para o português é com I. Entretanto, ao fazermos referência e citação de outros autores, será mantida a forma escolhida pelo autor.

o conceito de que todo homem torna-se humano em sua relação social com o outro. É dizer que os processos humanos têm sua gênese nas relações sociais que o sujeito estabelece com outros sujeitos e culturas. Portanto, para Vigotski o homem deve ser estudado em suas relações sociais, inserido na história, em pleno exercício de suas práticas sociais.

O termo microgenético tem relação com o conceito de microgênese desenvolvido por Vigotski ao estabelecer os planos genéticos do desenvolvimento, que são divididos em quatro partes e que estão intimamente relacionadas à formação plena do ser humano. São elas: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese ou histórico-cultural e a microgênese.

A filogênese é a história da espécie humana, e estuda o homem em sua forma mais biologizante, analisando as suas possibilidades e limitações. Por exemplo, o homem é capaz de andar, mas não é capaz de voar.

A ontogênese está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo da espécie humana e não à espécie como um todo, como na filogênese. No entanto, ambos os planos tem relação com o desenvolvimento do ser em sua forma mais biológica.

A sociogênese ou histórico-cultural está relacionada com o desenvolvimento do indivíduo em um plano social, cultural e histórico, sendo que história, nesse contexto, segundo Góes (2000) se refere

aos cursos de transformações que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente (GÓES, 2000, p.13).

O indivíduo quando inserido em um meio histórico-cultural tem determinadas características e funcionamento psicológicos que em outra circunstância sócio-histórica se daria de forma distinta. Os conceitos sobre determinados fenômenos que podem ser sociais ou biológicos serão diferentes em culturas também diferentes. O desenvolvimento do homem, portanto, difere-se em cada cultura distinta.

O último plano postulado por Vigotski e que deu origem ao método de pesquisa utilizado nesse trabalho é a microgênese. Esse plano genético de desenvolvimento relaciona-se com o conceito de que cada pequena situação de desenvolvimento tem sua própria história.

Um exemplo bastante esclarecedor dado por Oliveira (1997) é a diferença entre o saber e o não saber. Por exemplo, quais fenômenos acontecem entre o fato de uma criança não saber comer sozinha e aprender a comer sozinha? Os fatos que aconteceram entre esses dois fenômenos são o objeto de estudo da microgênese. Em outras palavras, a análise microgenética tem por finalidade observar nas minúcias os acontecimentos que propiciaram mudanças em um ser humano em um determinado fenômeno, quando esse ser humano está inserido em uma determinada cultura e história.

O termo *micro* não está relacionado exatamente com o período de tempo, mas sim, com pequenos fenômenos que são observados. Góes também afirma que

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. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (GÓES, 2000, p. 15).

Ainda de acordo com Góes (2000), a análise microgenética é uma forma de construção de dados que exige atenção aos detalhes das ações e se configura em uma análise minuciosa de um determinado acontecimento, situação, processo, de modo a observar e identificar a sua gênese social bem como as transformações que ocorrem durante o evento analisado.

Desse modo, a análise microgenética está dirigida para as interações socioculturais, responsáveis pela constituição e desenvolvimento humano. Por isso, é importante que seja observado em detalhes os processos, ações e relações interpessoais que os sujeitos estabelecem. A análise microgenética se preocupa em entender e relacionar os eventos com a prática social, buscando a compreensão do desenvolvimento das ações do sujeito e explicando suas construções e transformações cognitivas.

Vygotsky procurou desenvolver um método que permitisse a compreensão da natureza, do comportamento humano, enquanto parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. [...] A essência desse novo método é o princípio de que todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas, portanto devem ser estudados como processos em movimento e mudança. (REGO, 2010, p. 100)

Assim, nossa abordagem de pesquisa é qualitativa, pois assim como o ser humano deve ser entendido nos processos, analisaremos o processo de ensino e aprendizagem de espanhol pelos nossos alunos com deficiência visual, participantes da nossa pesquisa.

Os escritos de Vigotski mostram o quanto ele acreditava na importância de avaliar a dimensão histórica dos fatos para a compreensão da plenitude da formação do ser humano. É a partir dessa concepção de Vigotski que escolhemos analisar microgeneticamente as aulas de espanhol videogravadas, que são explicadas no tópico seguinte onde falaremos da coleta de dados e dos participantes.

Relevância da pesquisa

A legislação brasileira traz uma série de garantias educacionais às pessoas com deficiência. Dentre elas destacamos para a discussão nesse tópico a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto 6949 de 2009 e a proposta do Plano Nacional de Educação de 2011-2020.

A Constituição Federativa de 1988 apresenta como objetivo basilar a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art.3º inciso IV). Assegura a educação como um direito de todos garantindo plena participação social e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Garante igualdade de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, art. 206) e estabelece como sendo de dever do Estado assegurar o direito ao “atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 208).

A LDB 9394/96, mostra um conceito novo e tão importante para a educação brasileira que é o conceito de “educação básica”, que compreende o período escolar desde o ensino infantil, fundamental até o ensino médio. (CURY, 2008). Além disso, traz em seu texto um capítulo dedicado à educação especial que, segundo Ferreira (1998), aparece pela primeira vez em uma das LDBs reafirmando o direito das pessoas com deficiência à educação, já trazido pela Constituição Federal de 1988.

Em seu capítulo V, garante aos educandos com necessidades educacionais especiais, um sistema de ensino devidamente adequado desde o currículo, os métodos e as técnicas até os professores com especialização adequada em nível médio ou superior para

atendimento especializado, assim como professores do ensino regular capacitados para a integração do educando com necessidades educacionais especiais e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, Capítulo V).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 “retrata os paradigmas da educação especial e foca as diretrizes que fundamentam o paradigma da educação inclusiva na atualidade, reforçando as lutas sociais pelo acesso, permanência e direito à qualidade no ensino.” (SPERONI, 2010).

O objetivo principal do PNEE 2008 é promover a total inclusão dos alunos atendidos pela educação especial, sendo eles os educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, orientando as instituições de ensino no trabalho que devem realizar, buscando a participação, a aprendizagem e a continuidade desses alunos até os níveis mais elevados de ensino. Promover também a formação inicial e continuada para os professores, participação da família e da comunidade no processo de inclusão e de aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2008).

O Decreto 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, cuja elaboração contou com a participação efetiva de pessoas com deficiência de várias partes do mundo, tem o propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”, e afirma a importância de explorar a capacidade, talento, senso de dignidade da pessoa com deficiência, garantindo acesso a educação de forma plena, com igualdade de comunicação e acesso a informações. (BRASIL, 2009).

Esse documento inova no sentido de que foi elaborado com a participação de organizações de pessoas com deficiência e não institui novos direitos, mas garante condições de igualdade. Além disso, a definição de deficiência e pessoa com deficiência aparece pela primeira vez não enfatizando a condição biológica da mesma, mas a social. Isso fica claro no preâmbulo, letra “e” do texto da Convenção, que diz que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (BRASIL, 2009; CAIADO, 2009, p. 333).

Por sua vez, a definição de pessoa com deficiência inova ao destacar a relação da deficiência com as práticas sociais ao invés de enfatizar a sua natureza biológica. No artigo primeiro da Convenção consta que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”. (BRASIL, 2009).

Assim, conforme discute Caiado (2009), assume-se nesse Decreto que o problema com o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola está muito mais relacionado à falta de oferta ao acesso à educação de qualidade, o que corrobora com as dificuldades em ingressar no mundo do trabalho, pois a essas pessoas não oferecidas são oferecidas condições de preparo e formação.

No que se refere à educação, no artigo 24 do Decreto assegura-se o direito à educação em sua totalidade, ou seja, em todas as modalidades de ensino – educação infantil, ensino fundamental, médio e superior – para todas as etapas educacionais da vida do indivíduo – crianças, jovens e adultos. Além disso, garantir a educação não é apenas assegurar o acesso, mas a permanência (conforme Constituição de 1988) e também o pleno desenvolvimento que garanta a sua efetiva participação social.

Para tanto será necessária formação de professores capacitados para o trabalho docente com o aluno com deficiência, inclusive professores com deficiência devidamente capacitados para todas as modalidades de ensino. No entanto, segundo Caiado (2009), essa capacitação é também no âmbito da conscientização desses docentes a respeito do potencial dos seus alunos com deficiência e também de seus direitos.

Assim, a Convenção traz em seu texto a plena garantia dos direitos da pessoa com deficiência em todos os âmbitos de sua vida, seja social, educacional, saúde, entre outros. Trata-se de um texto de suma importância, pois, segundo Caiado (2009) a Convenção trata a educação como responsabilidade das políticas de Estado e “não de programas e projetos vulneráveis às próximas eleições” (p. 335).

Sobre isso, a proposta do Plano Nacional de Educação 2011 – 2020, se aprovada, estabelece 20 metas a serem realizadas até 2020 no âmbito da educação, reservando a meta n. 4 exclusivamente para a educação especial. O Plano postula como meta a universalização do ensino em rede regular para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades para a faixa etária de 4 a 17 anos e, como estratégias para

alcançar a meta estabelecida, garante a implantação de salas de recursos multifuncionais ‘em escolas urbanas e rurais, bem como a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nessas mesmas instituições; ampliar a oferta desse mesmo atendimento aos alunos já matriculados em escolas da rede regular de ensino; adequação arquitetônica, transporte acessível, material didático adaptado, recursos e tecnologia assistiva, oferta de educação bilíngue português – LIBRAS e do sistema Braille.’ (BRASIL, 2010).

No entanto, como sinalizam Laplane e Prieto (2010), a proposta estabelecida para o Plano Nacional de Educação já traz em sua nomenclatura – “diretrizes e estratégias de ação” – o anúncio de “algumas de suas tarefas” (p. 920). Sendo que essas tarefas, mais do que estabelecer novos direitos, deve

articular as reivindicações dos grupos historicamente preteridos, de modo a integrar os esforços na direção de atender às suas particularidades, sem pulverizar recursos e duplicar ações. O novo Plano reiterará demandas já postas em algumas áreas, mas esperamos também que se constitua como instrumento propulsor da concretização de objetivos educacionais longamente acalentados pela sociedade brasileira. (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 936)

Assim, mais do que estabelecer novos direitos, a proposta do PNE 2011-2020 deve olhar para a história dos movimentos sociais desses grupos que historicamente foram vítimas da exclusão social, entre eles, as pessoas com deficiência.

Observando a história do movimento político das pessoas com deficiência, vemos um grande avanço em relação ao discurso que discute os direitos das pessoas com deficiência a vida em sociedade, educação, trabalho e lazer. Os movimentos sociais das pessoas com deficiência tiveram grande responsabilidade pelas conquistas que hoje conhecemos. Desde 1979, quando se iniciam os movimentos de lutas das pessoas com deficiência pelos seus direitos sociais até o momento mais atual, com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência com nível de emenda constitucional (BRASIL, 2009).

Assim, toda essa legislação mostra em seu discurso inclusivo, as conquistas que têm sido alcançadas para/ pelas pessoas com deficiência, fruto da luta em busca de igualdade de direitos e condições de participação em sociedade. É por meio das políticas públicas que esses direitos deveriam ser concretos em nossa sociedade democrática.

Portanto, ainda que em grande parte as conquistas sejam no nível do discurso, é possível verificar um grande avanço no que se refere à busca pela equidade de condições e

direitos das pessoas com deficiência, inclusive pela conquista da participação dessas pessoas em movimentos sociais organizados de luta, trazendo a tona os problemas de ordem real que são vivenciados por aqueles que até um tempo atrás não tinham voz, direitos e conquistas de nenhuma ordem.

Houve também conquistas significativas em relação à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. Vide o número das matrículas de alunos com necessidades especiais nesses espaços educacionais constantes nos censos escolares, que serão mostrados mais abaixo.

No entanto, “deve-se buscar ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 25), uma vez que os dados numéricos em si não revelam a realidade educacional do aluno incluído, as práticas pedagógicas, o processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Ou seja, isso não nos neutraliza a olhar atentamente para a realidade que acontece fora dos papéis da legislação aqui discutida. Laplane (2007) aponta a existência de um discurso educacional irreal que foi se montando ao longo da história, e que teve o efeito de disseminar uma ideologia que camuflava a realidade. Segundo a referida autora “décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos.” (Ibidem, p. 12). Esse discurso fazia com que todos os problemas e dificuldades encontrados na escola fossem transferidos aos alunos, justificando questões como fracasso escolar como parte do indivíduo e não do sistema no qual ele estava inserido (SAVIANI, 2008).

Examinando, portanto, a legislação e outros documentos que tratam da educação especial e/ou educação inclusiva, espera-se que haja uma ampliação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola “mais aberta para acolhê-los e mais habituada a fazê-lo.” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 24).

Esses autores nos levam a refletir sobre a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência nesse contexto de inclusão escolar. O fato de estarem inseridos nesses espaços educacionais não significa necessariamente que estão tendo garantidos os seus direitos relacionados à cidadania e aprendizado satisfatório, real. Segundo Ferreira e Ferreira (2007), é relevante fazer uma reflexão sobre como tem sido a

evolução no atendimento aos alunos com deficiência em termos de acesso, permanência e da natureza dos serviços educacionais para eles organizados, à luz de

uma legislação indicativamente favorável ao atendimento ampliado e integrado; como os documentos oficiais referentes às leis e políticas públicas têm abordado a inserção escolar destes alunos, a partir de definições legais de que o atendimento educacional a eles dirigido deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino e de que essa mesma rede deve receber apoio prioritário das verbas da educação. (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 25).

Verifica-se, portanto, a necessidade de estudos relacionados à educação de pessoas com deficiência não apenas com relação ao acesso à escola, mas da participação efetiva em sala de aula, de igual oportunidade de aprendizado neste contexto.

Mazzotta (2005) diz que em relação aos textos e discursos oficiais e as diversas mudanças que têm ocorrido com relação às políticas públicas

Ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, do portador de deficiência, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais. Além disso, tendem a confundir o entendimento das diretrizes e normas traçadas, o que, por consequência, acarreta prejuízos à qualidade dos serviços prestados (MAZZOTTA, 2005, p. 199).

Diante desse cenário que se monta diante dos nossos olhos de educadores somos levados a contrastar realidades vivenciadas pelos alunos na escola e o discurso dos textos oficiais. Com base nessas discussões verifica-se a distância entre o discurso na legislação e as ações que se concretizam no contexto escolar, por isso discutimos e acreditamos na importância do estudo apresentado nessa dissertação. Os alunos com necessidades especiais que conseguiram sobreviver ao ensino fundamental e chegam hoje ao ensino médio merecem ter a nossa atenção de educadores nesse momento de tantas discussões sobre educação especial.

O estudo de Cruz (2011) mostra que entre os anos de 1998 a 2008 o número de matrículas dos alunos com deficiência no ensino médio teve um aumento de 207,08%, sendo que dessa porcentagem, 86,14% representam o estado de São Paulo.

Já nos dados do censo escolar 2010 observou-se um aumento significativo do número de matrículas de alunos com necessidades especiais na modalidade do ensino médio nos últimos quatro anos (2007-2010), conforme quadros a seguir. No entanto, não podemos deixar de observar que o número de matrículas tem crescido ano a ano, mas quando comparamos de um nível para outro a queda nesse mesmo número é evidente. Ou seja, o

número de alunos que se matriculou no 1º ano em 2007 é bastante diferente do número de alunos que se matricularam, nesse mesmo ano, no 2º e 3º anos do ensino médio.

Número de alunos da educação especial matriculados no ensino médio regular				
Ano	Total Geral	Alunos com deficiência	Cegueira	Baixa Visão
2007	687472	2243	46	573
2008	697399	2936	48	719
2009	701627	3875	77	791
2010	736199	4623	69	724

Tabela 1: Matrículas em números absolutos na educação especial no 1º ano do ensino médio no estado de SP. Fonte: MEC/Inep/Deed

Entre inúmeros fatores, essa evasão pode ser problematizada também no que se refere às dificuldades do ensino nas disciplinas específicas que tendem a ficar cada vez mais complexas.

Número de alunos da educação especial matriculados no ensino médio regular				
Ano	Total Geral	Alunos com deficiência	Cegueira	Baixa Visão
2007	553229	1502	53	418
2008	558056	1809	47	453
2009	563217	2244	42	543
2010	582062	2473	59	448

Tabela 2: Matrículas em números absolutos na educação especial no 2º. ano do ensino médio no estado de SP. Fonte: MEC/Inep/Deed

Número de alunos da educação especial matriculados no ensino médio regular				
Ano	Total Geral	Alunos com deficiência	Cegueira	Baixa Visão
2007	468321	1067	34	283
2008	473723	1528	58	350
2009	472200	1545	46	348
2010	489058	1861	40	330

Tabela 2: Matrículas em números absolutos na educação especial no 3º. ano do ensino médio no estado de SP. Fonte: MEC/Inep/Deed

Por meio das tabelas é possível notar que o número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino médio ainda é pequeno quando comparado com ensino fundamental. E, também, não significam necessariamente o reflexo de inclusões bem sucedidas. Para que isso aconteça, a inclusão escolar no nosso país

[...] dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2006, p. 402)

Assim, o trabalho didático-pedagógico realizado no cotidiano da sala de aula é um tema de grande importância a ser estudado, principalmente com relação ao trabalho docente do professor de ensino médio, pois se trata de um profissional cujo processo de formação não abrange os conceitos da educação especial, por isso as dificuldades desse profissional ainda são enormes, uma vez que ainda que a lei garanta esse direito, os professores não estão sendo formados para trabalhar com a diversidade.

Durante a formação inicial nos cursos de licenciatura não consta nos currículos a formação para a diversidade, portanto, esse professor ao deparar-se com o aluno da educação especial, não se sente preparado para realizar o trabalho no qual se especializou.

Sobre isso, o estudo de Macedo (2010) traz uma discussão sobre a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia, no que se refere à formação para a diversidade em sala de aula nos anos iniciais. Segundo a autora, é fundamental que na formação inicial os futuros professores sejam contemplados com conteúdos, metodologias e conhecimentos pedagógicos que lhes dêem suporte para o trabalho docente com o aluno com necessidades educacionais especiais.

No tocante aos demais cursos de licenciatura, Macedo (2010) traz em seu estudo a informação de que

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, a Portaria MEC nº 1793, de dezembro de 1994, recomendou, em seu artigo 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas. (MACEDO, 2010, p. 36)

No entanto, não podemos apenas apontar os problemas relacionados ao trabalho docente sem ao menos sinalizar uma discussão importante que deve ser considerada

nesse contexto, que são as condições de trabalho do professor no cenário brasileiro. A falta de motivação para o trabalho docente, a não existência da possibilidade de um plano de carreira que não seja em longo prazo, que por consequência provoca a falta de motivação para a busca de atualização profissional, a realidade do campo de trabalho na escola pública, os salários baixíssimos desses profissionais são questões que não podem ser desconsideradas quando se fala do trabalho docente.

Saviani (2010) aponta algumas dificuldades principais enfrentadas na educação básica de um modo geral:

Os muitos problemas da educação básica no Brasil podem ser resumidos em uma palavra: precariedade. As condições de funcionamento das escolas no aspecto material pedagógico, a formação dos professores, suas condições de trabalho e de salário, a situação de vida da grande maioria dos alunos são extremamente precárias. Em consequência, apesar do grande avanço ocorrido no século XX, quando o número de matrículas aumentou vinte vezes enquanto a população apenas quadruplicou, mesmo no aspecto quantitativo, o déficit ainda é grande em razão do imenso atraso histórico em que nos encontramos, obviamente torna o desempenho qualitativo simplesmente sofrível. (SAVIANI, 2010, p. 229)

Nesse contexto da discussão sobre a educação geral, observamos um modelo educacional caótico, sem direção e sentido rumo a uma proposta de educação de qualidade, que contemple tanto os docentes, como os alunos e as demais instituições relacionadas.

Com relação à formação dos professores nos cursos de licenciatura, Saviani (2010) aponta para as responsabilidades das políticas de formação, pois as propostas atuais de cursos têm a pretensão de formar um professor para a sala de aula, sem fundamentação teórica, com redução e simplificação de currículo. Isso porque, segundo o autor, essa é uma fórmula para reduzir custos com o processo de formação, mas ainda assim “formar”. No entanto, “o professor que precisamos necessita ter uma sólida cultura.” (p. 230).

Portanto, o que se apresenta, atualmente, à sociedade, é um professor que Saviani chama de “alienado” que, nesse contexto, significa o professor que não faz uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho docente, rumo a uma prática transformadora, mas sim o que procede é a reprodução de conteúdos por parte dos professores diretamente aos alunos (MARSIGLIA, 2011a).

Para ele,

O professor, nas condições atuais de funcionamento dos sistemas de ensino, é um educador que trabalha diretamente com os alunos, sendo responsável por um

segmento específico do processo formativo, seja esse segmento um nível de ensino ou uma de suas séries, como ocorre com o “professor primário” (na nomenclatura atual “professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental”) ou uma ou mais disciplinas que integram os currículos das escolas (professor de matemática, de ciências, de história e geografia, de física, de filosofia, de direito constitucional, de biologia molecular, de sociologia das profissões, etc. (SAVIANI, 2010, p. 231)

O que acontece hoje e que Saviani está afirmando é que o professor está fragmentado em seus conhecimentos específicos, conteúdo esse que reproduz aos seus alunos, como meta a ser cumprida. Com relação à Educação Especial a situação se torna mais complexa, pois existe a crença do professor sobre o aluno com deficiência, que o coloca frente a uma situação para a qual ele não foi preparado, sobre a qual ele desconhece.

Sobre isso, Caiado (2006) nos fala que para a construção da escola inclusiva,

A formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana, e, dentre ela, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente. Questionar a determinação biológica não é negar a dimensão biológica. A diversidade que há entre as crianças tem raízes históricas, culturais, sociais e biológicas. Não há por que negar nenhuma dimensão do real. O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulse o desenvolvimento de todos. (CAIADO, 2006, p. 134)

Com base no cenário apresentado temos a certeza da importância de um trabalho que arrole a educação especial e áreas específicas do conhecimento, como no caso desse trabalho cuja interface relaciona o ensino de língua espanhola (disciplina específica da licenciatura em Letras) e as práticas pedagógicas para o ensino do aluno com deficiência visual.

Sobre essa relação e a carência de estudos e pesquisas que relacionem os dois temas falaremos nos tópicos seguintes.

Lugar do Espanhol no Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Segundo Sedycias (2005) a língua espanhola ocupa neste momento uma posição privilegiada no mundo e no Brasil⁶, principalmente no que diz respeito à economia e ao mundo do trabalho. De acordo com o autor,

⁶ Apesar de que, desde o ano de 1942 a língua espanhola entrou no sistema educacional brasileiro por meio da reforma feita pelo ministro Gustavo Campanema. No entanto, o espanhol não teve muita força e acabou sendo suprimido. A LDB de 1961 possibilitou maior liberdade com relação ao ensino de língua estrangeira, mas a

A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua mãe de mais de 332 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos do mercado mundial contemporâneo. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, Central e do Sul. (SEDYCIAS, 2005, p. 36).

Ainda segundo Sedycias (2005), são muitas as razões para que o brasileiro aprenda espanhol, conforme segue alguns exemplos

Língua mundial. O espanhol é umas das mais importantes línguas mundiais da atualidade [...]. **Língua oficial de muitos países.** O espanhol é a língua oficial de 21 países. **Importância internacional.** O espanhol é, depois do inglês, a segunda língua mundial como veículo de comunicação internacional, especialmente no comércio, e a terceira língua internacional de política, diplomacia, economia e cultura, depois do inglês e do francês. **Muito popular como segunda língua.** Aproximadamente 100 milhões de pessoas falam espanhol como segunda língua. Nos Estados Unidos e Canadá, o espanhol é a língua estrangeira mais popular e, portanto a mais ensinada nas universidades e nas escolas primárias e secundárias. **O Mercosul.** Pela primeira vez na sua história, a América Latina está não somente vivenciando um dos mais altos graus de crescimento econômico, tecnológico e industrial como celebra também o primeiro acordo comercial de âmbito continental. O Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai acabam de assinar um acordo histórico, que efetivamente transforma esses quatro países em uma única zona comercial e econômica. O espanhol é a língua oficial de três desses países e desempenhará um papel de suma importância para qualquer indivíduo ou companhia que queira ter acesso ao maior mercado da América do Sul. Se quisermos comprar algo dos nossos vizinhos sul-americanos, poderemos certamente usar o português. Porém, se quisermos que eles comprem os nossos produtos, teremos que falar a língua deles (o espanhol). [...]. (SEDYCIAS, 2005, p 39).

A língua espanhola é, portanto, de grande importância nesse mundo globalizado, não apenas para o acesso ao trabalho, mas à cultura. E isso não somente para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas para todos os alunos brasileiros. Inclusive, atualmente é uma das opções de idioma em alguns exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo Fernández (2005, p. 68) “A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio”, embora a razão mais forte para isso sejam as relações políticas e econômicas entre o Brasil e seus vizinhos latino-americanos, sempre tendo em vista a globalização.

inclusão da língua na grade curricular era opcional. Na resolução 8/86 o ensino de LE torna-se obrigatório no ensino médio.

No entanto não podemos descartar a importância do aprendizado de uma língua estrangeira visando o acesso à educação e à cultura, e também, ressaltar a questão da obrigatoriedade do ensino de espanhol no ensino médio regular a partir do ano de 2010, implementado pela lei 11.161 de 2005.

As repercussões do ensino de espanhol no Brasil: a Lei 11.161/2005

Com o advento do Mercosul na década de 90, as relações entre o Brasil e os demais países constituintes, todos hispano-falantes, tiveram um forte impacto na decisão da implementação do ensino de espanhol no Brasil, contudo não sendo essa a única razão. (CELADA; CASTELANO, 2005).

Celada (2002) afirma que existem outras razões para a procura pelo espanhol no Brasil, o que culminou, inclusive, em uma mudança de conceito sobre a língua por parte dos brasileiros, passando de uma língua que se dizia de estudo desnecessário devido à semelhança com o português brasileiro, a um idioma necessário devido às configurações mundiais atuais. A referida autora afirma que o crescimento econômico da Espanha e o aumento do número de falantes de espanhol nos EUA também podem ser fatores que colaboram para a posição da língua espanhola no cenário mundial atual.

Em 2000, o deputado Átila Lira do PSDB-PI apresentou o projeto de Lei 3987/2000 que propunha a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas grades curriculares brasileiras, no entanto, a lei foi reprovada. Apenas cinco anos depois o projeto de lei é aprovado. (AMARAL; MAZZARO, 2007).

A lei 11.161/2005 é a primeira na história da educação brasileira a ser aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, que trata de modo exclusivo a inserção de uma língua estrangeira como disciplina escolar obrigatória no ensino regular brasileiro. (RODRIGUES, 2010).

Segundo essa lei, o ensino de espanhol é de oferecimento obrigatório aos estabelecimentos de ensino regular, sendo a matrícula facultativa para o aluno. Essa oferta deveria ser implementada na grade curricular em horário de aula dos alunos em um prazo de cinco anos a contar da data em que a lei foi sancionada pelo Presidente da República.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005)

No entanto, essa lei traz algumas implicações para a realidade educacional brasileira que têm sido discutidas entre docentes, pesquisadores e estudantes de língua espanhola, pois a sua simples promulgação parece desconsiderar o fato de que o número de professores de espanhol não é suficiente para preencher as vagas existentes em todas as escolas de ensino médio, onde o ensino da língua é obrigatório.

A formação do docente de língua espanhola também vem sendo bastante discutida, uma vez que o número de professores que se formam com habilitação para o ensino do espanhol é pequeno frente à quantidade de escolas que devem se regularizar. A fim de solucionar essa situação, cursos virtuais à distância foram implantados, com a finalidade de formar um número considerável de profissionais em um espaço mais curto de tempo. Dentre as instituições responsáveis por essa capacitação estavam o Instituto Cervantes, Banco Santander, Universia e UnB. Tratou-se de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e essas instituições.

Segundo Moraes (2010)

Foram oferecidas duas opções: a primeira: 1 500 vagas para um curso de extensão de 240 horas com duração de 12 meses, disponível a todos os integrantes do Quadro de Magistério; a segunda: 500 vagas para um curso de especialização de 420h com duração de 14 meses, destinado somente aos professores titulares de cargo de Língua portuguesa ou de Língua Inglesa. A manutenção e certificação do curso ficaria a cargo do Instituto Cervantes e da UnB. (p. 37)

Essa medida, apesar de resolver o problema de imediato, não considera a questão da formação docente em sua plenitude, pois ao professor de língua espanhola não basta apenas o conhecimento do idioma, mas também sobre ele. É importante que o professor conheça a forma e o funcionamento bem como a cultura e a história (MORAES, 2010). Nesses cursos de capacitação, aprende-se a língua pela língua, mas não a cultura em que está envolvida, que é diferente daquela em que estão envolvidas as demais línguas (Portuguesa e Inglesa).

A Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP – tem se manifestado assiduamente reclamando o cumprimento da lei, exige também formação de professores e o início imediato do ensino de espanhol no ensino médio desde o primeiro ano. Além disso, as manifestações da APEESP a respeito da implantação do espanhol no ensino regular apontam a inexistência do compromisso das políticas públicas a respeito do cumprimento da legislação, pois o estado de São Paulo encontra-se atrasado em relação à obrigatoriedade da lei 11.161/2005.

Outro problema dessa medida foi o credenciamento de instituições privadas para ministrar aulas de espanhol aos alunos da rede estadual. Segundo o Decreto 54.758 de 2009

Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes. (BRASIL, 2009)

Os interesses econômicos na implantação do ensino de espanhol não são suficientes para que haja uma organização político-pedagógica que valorize o ensino dessa língua estrangeira em todas as suas dimensões.

Ensino de línguas para alunos com deficiência visual: o que mostram os estudos

Alguns estudos mostraram a imensa dificuldade encontrada tanto por alunos como por professores no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para a pessoa com deficiência visual.

Ferreira (2003), cuja pesquisa de mestrado buscou investigar o ensino de língua estrangeira (língua inglesa) para alunos com deficiência visual que estão na escola regular, verificou que os professores que têm esses alunos em suas turmas fazem constantemente uso de recursos áudio-visuais e não demonstram pensar nas necessidades específicas desses alunos. Alguns exemplos dessa pesquisa: i) filmes e/ou vídeos legendados para trabalhar compreensão auditiva e escrita, e; ii) cartazes e jogos de memória que fazem uso de imagens.

Isso demonstra a dificuldade que professores de LE tem para o trabalho com o aluno com deficiência visual, pela impossibilidade de uso dos recursos que estão acostumados, como o uso do quadro negro, por exemplo, uma vez que o aluno com deficiência visual conta com a ajuda do colega na maioria das vezes e isso atrasa a sequência do conteúdo. Com relação à dificuldade apresentada pelos alunos, a maior incidência foi com relação à falta de acesso à palavra escrita, pois o aluno com deficiência visual associa a escrita com a fala (FERREIRA, 2003).

Nascimento (2008) realizou uma pesquisa de mestrado cuja finalidade era verificar o papel da interação em sala de aula de língua estrangeira (língua espanhola) que tinha alunos com deficiência visual. Segundo a pesquisadora, os professores de espanhol desconhecem o “sistema de aprender” do aluno com cegueira e, portanto, sentem-se inseguros no preparo de atividades, por não poderem contar com os recursos didáticos com que estão acostumados, como quadro negro, expressões faciais e elementos dêiticos⁷.

Dias (2008) buscou investigar, em sua pesquisa de mestrado, como os professores de espanhol que lecionam para alunos com deficiência visual em suas salas de aula, estabeleciam as suas normas de trabalho. Ela trabalhou com professores de diferentes idades e tempo de experiência docente e, por meio de entrevistas, buscou conhecer o sistema de trabalho e o conceito sobre o aluno com deficiência visual por parte desses professores. Segundo ela, os professores não têm parâmetros para realizar seu trabalho docente com esses alunos, mas dia-a-dia estabelecem seus “métodos” de trabalho, com base em conceitos próprios sobre o fazer docente cotidiano e sobre o aluno com deficiência.

⁷ Nas línguas, de maneira geral, os pronomes *eu* e *tu* são os principais paradigmas da dêixis. Mas, junto com eles, encontram-se também os advérbios *aqui* e *agora* e outros termos que delimitam a instância espacial e temporal, coextensiva e contemporânea ao *eu*. Por exemplo, no âmbito espacial, os elementos contextuais seguem na mesma linha objetiva do pronome *aqui*; os temporais, em *agora* e os pessoais, em *ele*. Os termos *eu*, *aqui* e *agora* têm por sentido um roteiro que identifica o falante, o local e o momento da fala, respectivamente. (LAVARDA; BIDARRA, 2007).

Nesse contexto, a autora afirma que existe um esforço solitário por parte dos professores, na tentativa de

incluir sem excluir, abraçar a diferença sem diluí-la, sem apagá-la, sem tentar equalizar. E mesmo que estejam incluídos num coletivo, muitas vezes a busca por meios inclusivos é solitária, pois nem sempre todos estão dispostos a participar, a somar, a aceitar o que consideram “uma grande responsabilidade” e/ ou “um grande problema. (DIAS, 2008, p. 123).

Verifica-se um consenso nas pesquisas citadas no que se refere ao trabalho docente despreparado e solitário. Contudo, vimos nas pesquisas o que se passa com o professor nesse processo de ensino de língua estrangeira para o aluno cego.

Magalhães (2009) identificou em seu trabalho de mestrado que, em sala de aula do ensino regular de língua espanhola, há uma predominância da competência⁸ implícita dos professores com relação ao ensinar línguas a cegos, isso quer dizer que a maioria das ações dos professores regentes está apoiada em crenças, intuições e em experiências próprias, todas desvinculadas de um saber científico sistematizado que respalde essas ações. As aulas têm, obviamente, uma abordagem visual, ou seja, tudo está pensado para o vidente, a exceção do material adaptado em braille para o cego. (MAGALHÃES, 2009, p. 73).

Motta (2004), em seu trabalho de doutorado sobre ensino de inglês para alunos com deficiência visual, mostra que as dificuldades enfrentadas pelo professor se devem principalmente ao modo como ele compreende o aluno, aos sentidos atribuídos ao fato de haver um estudante com deficiência visual em sua sala de aula, o medo de não saber de que modo agir, os métodos que irá utilizar, de modo a proporcionar-lhe o aprendizado do idioma. Além disso, ela ressalta que mais do que métodos e técnicas específicas, o professor tem uma postura construída social e historicamente com relação ao aluno com deficiência visual, e isso influencia sobremaneira o modo como eles interagem em sala de aula. Segundo ela, com relação ao trabalho com alunos com deficiência visual:

Professores de LE em geral são constituídos profissionalmente pelas teorias de aprendizagem, abordagem e métodos que entram e saem de suas salas de aula sem

⁸ As discussões no âmbito da formação de professores de língua estrangeira permeiam automaticamente as discussões sobre o conceito de competências. Sabe-se que esse conceito circula livremente entre os professores de língua estrangeira sem nenhum tipo de prejuízo direto ao trabalho do professor, no entanto, trata-se de um conceito pejorativo quando tratado no âmbito da educação geral. Entendendo que o ensino de línguas está inserido na educação geral, não trataremos dos conceitos de competências, no entanto, **ele aparece em alguns momentos** para ilustrar o modo como se compreende a formação do docente de língua estrangeira.

ao menos dar tempo de ligá-los à prática. Muitos seguem procedimentos como receitas prontas, crendo que o que deu certo em um grupo poderá funcionar no outro. Além disso, fazem uso de instrumentos de mediação semiótica em suas aulas, como cartões, fichas, figuras, gestos e expressões fisionômicas. Ao entrar nessa sala de aula a professora questiona e têm alguns conflitos por temer não poder usar alguns destes instrumentos (MOTTA, 2004, p.123)

Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, no estado do Colorado, também relacionada ao ensino de língua estrangeira para duas alunas com deficiência visual, uma falante nativa de inglês e aprendiz de espanhol e a outra falante nativa de espanhol e aprendiz de inglês, as constatações a respeito do fazer docente foram as mesmas apontadas nas pesquisas mostradas anteriormente. Dez professores que foram entrevistados para a pesquisa afirmaram que tiveram dificuldade no planejamento das aulas para as duas alunas com deficiência visual por não terem conhecimento sobre a deficiência e conseqüentemente não saberem lidar com essa diferença. No entanto, todos eles manifestaram grande interesse em aprender mais sobre a deficiência e sobre educação especial em busca de informações relevantes que os ajudassem no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. (MILIAN; PEARSON, 2005).

Esse cenário de pesquisas aqui apontadas evidencia que as principais dificuldades encontradas no trabalho docente com o aluno cego são, na verdade, as crenças do professor em relação a esse aluno, decorrentes da falta de formação a respeito da deficiência visual e sobre educação especial. A última pesquisa, que não é nacional, nos mostra que as questões apontadas são basicamente as mesmas. Como a questão maior gira em torno das práticas dos professores, não podemos deixar de levantar uma discussão sobre a formação dos mesmos nos cursos de licenciatura. Esse breve levantamento também mostra a carência de estudos nesse contexto.

Capítulo 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Abordagem Histórico-Cultural

*“Não basta saber ler que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a posição que Eva
ocupa no seu contexto social, quem trabalha para
produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”
(Paulo Freire)*

Nosso trabalho está fundamentado em alguns conceitos de Vigotski no que se refere à educação e aprendizagem, que serão apresentados neste capítulo. São eles: a Defectologia, a Mediação e Zona de Desenvolvimento Iminente⁹.

Lembrando que Vigotski falava de um lugar histórico e social específico, na Rússia pós-Revolução, e acreditava na emergência da construção de uma nova sociedade. Os fundamentos filosóficos e ideológicos para suas pesquisas buscou, principalmente, nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels.

Para Engels, o homem deixou de ser animal quando passou a ter a capacidade de andar ereto, o que liberou as suas mãos e permitiu que as suas funções motoras fossem mais precisas. O homem passou, então, a “trabalhar” em conjunto com outros homens, o que colaborou para o aparecimento de uma nova necessidade de comunicação e resultou no desenvolvimento da fala (VEER; VALSINER, 2009). No entanto, o homem se fez essencialmente humano quando começou a transformar a natureza para seu próprio benefício através da fabricação e do uso de instrumentos para facilitar o seu “trabalho”. Ou seja, para Engels, o homem não tem uma relação passiva com a natureza, mas sim uma relação de transformação (VEER; VALSINER, 2009).

Ainda não concordando plenamente com a teoria do desenvolvimento da fala e com a vaga explicação entre a relação instrumento-trabalho, Vigotski aceitou as proposições de Engels considerando a sua teoria de que havia uma “distinção entre evolução biológica e história humana”, com a qual Vigotski concordava (VEER; VALSINER, 2009, p. 218).

Marx também concebe o homem em sua relação com a natureza, chamando de trabalho tudo o que o homem faz ao transformá-la para seu benefício. É dizer que para ele, o

⁹ Termo traduzido por Prestes (2010, p. 173) discutido no tópico 1.1.2

desenvolvimento das habilidades tipicamente humanas, bem como a origem da sociedade são resultados do surgimento do trabalho, que passa a existir a partir da transformação que o homem provoca na natureza, para benefício próprio, produzindo assim, cultura (REGO, 2010)

Portanto, no materialismo histórico-dialético, o homem é compreendido como um ser real, que estabelece relações com a natureza por meio do trabalho e, mesmo sendo submetido às suas leis, a transforma para benefício próprio. Essa interação provoca transformações tanto no homem quanto na natureza de modo recíproco. E é nessa mesma interação que o homem se faz homem, porque cria novas condições para a sua própria existência (REGO, 2010).

Nesse conceito, o homem deixa de ser compreendido como um ser que responde de determinada maneira a um estímulo de seu meio de acordo com a sua organização genética e/ou aprendizado que lhe tenha sido possibilitado ao longo de sua relação com esse meio (OLIVEIRA, 2010). Na realidade, por meio desse processo de trabalho entre o homem e a natureza é que ele (homem) cria e transforma o processo histórico de sua própria vida e, de um sujeito apenas natural, passa a ser também um sujeito social. Segundo Rego (2010)

O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e a transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, construir a sociedade e fazer história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (REGO, 2010, p. 97).

É por meio da atividade humana (trabalho) que o homem busca satisfazer não apenas as suas necessidades biológicas, mas também aquelas que ele mesmo cria como resultado desse processo de interação recíproca com a natureza. Em outras palavras, ao modificar o ambiente por meio de sua própria ação, como consequência haverá modificações em suas ações futuras, o que gera novas necessidades e novas modificações para saciá-las.

Esse conceito de trabalho instaura-se a partir do momento em que o homem precisa planejar a sua ação mentalmente, antes de executá-la. Isso torna o trabalho diferente de outras atividades, à medida que não se trata de uma atividade qualquer, mas de uma ação com finalidade específica (SAVIANI, 2008).

Portanto, o homem não é gerido apenas pelas condições genéticas de sua espécie biológica, mas pelas leis histórico-sociais criadas por ele mesmo (OLIVEIRA, 1997).

Ou seja, as características tipicamente humanas não são inatas, mas elas resultam da interação do homem com o seu meio sociocultural (REGO, 2010). Assim, toda a transformação que o homem realiza na natureza retorna para ele, transformando-o constantemente.

De acordo com Rego (2010), o materialismo histórico-dialético entende que a vida social, econômica e política é condicionada à questão do trabalho, da produção material, e que são essas condições que instituem e constroem a sociedade na sua forma mais plena, com culturas e valores que evoluem por meio de contradições e conflitos internos, ou seja, de forma dialética. Tudo isso é resultado de intervenções e práticas do homem, que ocorre de modo dinâmico.

Esse dinamismo e constantes mudanças na sociedade e por consequência no homem mostram que o ser humano não é imutável em sua essência, mas que está em constante construção de sua história, pois a cada passo nessa construção o homem cria novas necessidades e a partir daí novos instrumentos e conhecimentos específicos como a filosofia, a arte, a ciência, o que implica na criação da cultura (OLIVEIRA, 1997)

No entanto, de acordo com Rego (2010), o conceito de que o homem é um ser social não implica em uma negação de sua natureza biológica, pois todas as atividades realizadas dentro de um processo histórico e social humano têm sido regidas pelas leis da natureza, já que sem a mesma o homem não tem base para “desenvolver o seu ser histórico-social” (p. 7)

O que isso significa na verdade é que houve um rompimento do paradigma organismo-meio, que é o modo como são regidos os demais animais. Ao transformar a natureza em benefício próprio, o homem criou o trabalho e assim foi além do que o esperado do homem natural, pois enquanto os animais precisam adaptar-se à natureza para garantir a sobrevivência da sua espécie, o homem rompeu com esse paradigma e por meio de instrumentos, da atividade humana (trabalho) e da linguagem passou a ser sócio-histórico.

Saviani (2008) chama esse processo de produção da existência humana, que tem por finalidade garantir a subsistência material do homem, o que implica em produção cada vez em escalas mais “amplas e complexas” (p.12) de bens materiais. Isso ele chama de “trabalho material”.

Para que o homem realize essa atividade de produção ele precisa antecipar mentalmente a ação e seus objetivos, o que significa que ele já possui conhecimento de alguns aspectos que regem o mundo real, tais como a ciência, a ética e a arte (simbolização). Esses

objetos que são pensados antes da ação do trabalho material, Saviani chama de “trabalho não-material” (p. 12). Trata-se, portanto, da produção do saber, de conceitos, de ideias, de valores, de hábitos. Ou seja, o homem, ao realizar essa interação com a natureza, cria o que Saviani chama de mundo humano, ou seja, o mundo da cultura. (SAVIANI, 2008).

A cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso, como dizia Marx (2004), a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição – em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura (MELLO, 2009, p. 365)

Ou seja, à medida que o homem interage com outros homens e com a natureza, ele cria cultura. E essa cultura é algo próprio da sociedade, uma vez que nasce nas interações sociais. Assim, concordamos com a afirmação de Santos (1987) quando afirma que “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade”. (SANTOS, 1987, p. 20).

Segundo Chauí (2000) existem diversos conceitos de cultura, que podem estar relacionados ao conjunto de ideias, crenças, valores criados pelo homem em determinada sociedade, ou à educação e conhecimento adquirido por um indivíduo ou uma sociedade inteira. No entanto, não podemos perder de vista que o conceito de cultura está intimamente relacionado ao uso do social.

[...] os seres humanos variam em conseqüência das condições sociais, econômicas, políticas, históricas em que vivem [...] cuja ação determina o modo de ser, agir e pensar e que a idéia de um gênero humano natural e de espécies humanas naturais não possui fundamento na realidade. [...] a idéia de natureza humana como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma não se sustenta cientificamente, filosoficamente e empiricamente. Por quê? Porque os seres humanos são culturais ou históricos (CHAUÍ, 2000, p. 369).

Em síntese, “o homem transforma-se de ser biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição humana.” (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

Portanto, apropriar-se da cultura é o mesmo que apropriar-se do social, para o qual os elementos da cultura foram criados: seja um instrumento mediador de uma ação como um computador ou um livro, sejam costumes, ideias e valores.

É com base nesses conceitos que Vigotski desenvolve a teoria que considera a influência social, histórica e cultural no desenvolvimento do sujeito. Sobre isso falaremos no tópico seguinte.

1.1.1 Vigotski e a teoria histórico-cultural

A teoria histórico-cultural de Vigotski parte, principalmente, dos pressupostos do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Isso porque acreditava que

havia diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, diferenças que se originaram com o início da cultura humana. [...] Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza (VEER ; VALSINER, 2009, p. 212).

E nesses pressupostos Vigotski buscou, então, subsídios para elaborar suas hipóteses sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (PALANGANA, 2001).

Vigotski nomeou de funções superiores todos os mecanismos cerebrais tipicamente humanos, ou seja, a capacidade de criar estratégias para alguma finalidade específica, memória voluntária, imaginação. Mecanismos que o homem utiliza intencionalmente, ações planejadas conscientemente, que permitem ao indivíduo ter independência no espaço em que se encontra.

São essas funções que marcam a especificidade humana, cujas transformações e desenvolvimento se dão em um ambiente sociocultural. Assim, nas relações sociais com o outro o homem relaciona-se consigo mesmo e assim internaliza essas relações.

No entanto, essas funções deveriam ser observadas em um processo dinâmico, no momento histórico e social em que ocorrem, para que fosse possível compreender de que modo essas características se formam ao longo da história, pois para ele, esses processos não são inatos, mas se originam nas relações com outros indivíduos e se estabelecem como formas culturais de comportamento (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski, com base no materialismo dialético, 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. Por esse pensamento Vigotski é chamado sociointeracionista. (REGO, 2010).

Justamente por compreendermos a vida em constante movimento e os homens como seres em constante transformação é que escolhemos a abordagem histórico-cultural como referencial teórico básico para a nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns conceitos de Vigotski que servirão de referencial teórico para as análises propostas por esse trabalho de pesquisa.

Vale ressaltar que não temos a intenção de escrever um tratado sobre os conceitos aqui colocados em pauta, pois além de não ser o foco desse trabalho, sabe-se que as teorias de Vigotski estão entrelaçadas umas nas outras, representando, assim, a premissa principal da abordagem histórico-cultural, que compreende o homem no constante movimento da vida.

1.1.2 A Educação da Pessoa com Deficiência Visual na Perspectiva Histórico-Cultural

As concepções sociais que se tem a respeito da pessoa cega são fatores que tanto podem limitar como tornar eficaz o aprendizado desse indivíduo. De acordo com Vigotski, em Fundamentos de Defectologia, muitas foram as concepções sobre a cegueira, divididas em três períodos históricos mais marcantes, *à priori* na própria concepção sobre a pessoa cega e posteriormente, nas propostas de educação desses indivíduos. Os períodos são divididos em místico, biológico e científico (VIGOTSKI, 1927, 1997).

O período místico que perpassa os períodos da Antiguidade, Idade Média e parte da Idade Moderna é aquele em que, no imaginário coletivo, havia um grande paradoxo em relação à pessoa cega, pois ao mesmo tempo em que era considerada desgraçada, indefesa e desamparada, era também possuidora de uma visão interior. Além disso, no período do Cristianismo, a pessoa cega era considerada mais espiritualizada e próxima a Deus. Assim, era um período em que a pessoa cega era considerada detentora de dons e habilidades especiais em relação às demais pessoas. (VIGOTSKI, 1997).

O segundo período é o chamado biológico, para o qual o misticismo dá lugar a estudos científicos a respeito da deficiência, e que coincide com a época do Iluminismo, no século XVIII, marcado por mudanças sociais e econômicas que permitiram investigações científicas, em busca da formação de uma nova sociedade. Nesse momento, a deficiência passa a ser entendida sob outro ponto de vista.

El gran significado histórico de esta época, para el problema que analizamos, reside en que la nueva comprensión de la psicología ha creado (como una consecuencia directa suya) la educación y la enseñanza de los ciegos incorporándolos a la vida social y abriéndoles el acceso a la cultura. (VIGOTSKI, 1997, p. 76)

Contudo, nessa época acreditava-se que a pessoa cega tinha as demais funções sensoriais mais aguçadas em relação à pessoa vidente. Ou seja, o olfato, o paladar, o tato e a audição além de serem mais intensos nessas pessoas, também faziam a vez dos olhos no processo educacional. No entanto, Vigotski mesmo afirmou que “con mucha frecuencia estas funciones se presentan en los ciegos desarrolladas en menor medida que en los videntes” (VIGOTSKI, 1997, p. 76).

Nesse ponto faremos uma interrupção apenas para trazer a discussão sobre a teoria dos mecanismos de compensação, intimamente relacionada ao período biológico. De acordo com essa teoria, o organismo da pessoa com algum tipo de deficiência compensa a falta do órgão, reforçando os demais. Assim, a pessoa com deficiência tende a buscar possibilidades para vencer o defeito e esse desejo, que é algo psicológico, faz com que o organismo reaja na direção oposta da deficiência, querendo compensá-la.

Esse conceito surge, em um primeiro momento com Stern, que afirmava que da deficiência surgiam forças para superá-las. A essa teoria Adler insere uma nova discussão dizendo que havia um sentimento de inferioridade da pessoa com deficiência em relação às demais. Para esse pesquisador, “los órganos deficientes, cuyo funcionamiento se dificulta, o ha sido alterado a causa de los defectos, entran necesariamente en lucha, en un conflicto con el mundo exterior al cual ellos deben adaptarse” (VIGOTSKI, 1997, p. 28).

Vigotski, no entanto, se coloca diante dessa teoria com um novo conceito relacionado à pessoa com deficiência. Segundo ele, esses psicólogos

No conocían que el defecto no sólo es una pobreza psíquica, sino también una fuente de riqueza; no sólo una debilidad, sino también una fuente de fuerza. Pensaban que el desarrollo del niño ciego estaba dirigido hacia la ceguera, pero resulta que está dirigido hacia el vencimiento de la ceguera. La psicología de la ceguera es, en esencia, la psicología del vencimiento de la ceguera (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

Ao contrário do pensamento dos outros dois psicólogos, Vigotski defendia que a maior dificuldade de uma pessoa com deficiência era o fator social, ou seja, o modo como a sociedade entende e recebe essas pessoas. Segundo ele, a deficiência é um desvio do tipo

biológico que o homem estabeleceu, culturalmente, como sendo estável, uma vez que esse desenvolvimento biológico acontece no meio cultural (VIGOTSKI, 1997).

El defecto originado por la desviación del tipo biológico estable del hombre, al provocar la desaparición de algunas funciones, la insuficiencia o el deterioro de los órganos y la reorganización más o menos esencial de todo el desarrollo en nuevas condiciones, según el nuevo tipo, como es natural, altera de esta forma el transcurso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura. En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto puede arraigarse en la cultura de un modo diferente e indirecto como tiene lugar en el niño normal (VIGOTSKI, 1997, p. 17).

Vigotski também afirmou que “la ceguera como un hecho psicológico no es una desgracia, esta se convierte en una desgracia como hecho social” (VIGOTSKI, 1997, apresentação a la edición cubana), e que “el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”. (VIGOTSKI, 1997, p. 3).

Assim, voltamos aos períodos históricos sobre a concepção de cegueira, que está mais relacionada ao modo como Vigotski a compreendia – como um fato social, mas sem negar suas implicações biológicas – que é o período chamado científico, que coincide com a Idade Moderna. Nesse momento a pessoa cega passa a ser educada no sistema formal de educação, e assim “revela-se a sua capacidade de aprendizagem” (CAIADO, 2006, p. 39), o que estimula cada vez mais os estudos sobre o desenvolvimento humano da pessoa cega.

Nessa perspectiva, a partir do referencial do materialismo histórico-dialético, Vigotski (1997) mostra em seus estudos sobre a cegueira que existe um processo de compensação da deficiência, no entanto, do ponto de vista social e não somente biológico como propunha o período anterior.

Nessa perspectiva teórica, entende-se que a aprendizagem humana 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, 2006, p. 39).

Como o homem aprende e se constitui como tal na relação com o outro, os processos de compensação da pessoa cega são basicamente dirigidos a estabelecer relações com os videntes, para adaptar-se à vida social assim constituída historicamente. O que

diferencia o cego do vidente é basicamente a concepção social que se tem desses dois tipos de pessoas.

[...] si los procesos de compensación no estuvieran dirigidos a establecer relaciones con los videntes y no se guiaran por la exigencia de adaptarse a la vida social, si el ciego viviera sólo entre ciegos, sólo en este caso podría formarse de él un tipo especial de ser humano. (VIGOTSKI, 1997, p. 82)

Toda uma reorganização social acontece ao redor da pessoa cega, pois as relações interpessoais são distintas, o lugar desse indivíduo no meio social, a sua participação e funções são modificadas em relação às demais pessoas. Segundo Vigotski (1997) é como se o defeito físico provocasse um desvio social totalmente análogo ao desvio corporal.

Com relação à educação e desenvolvimento, todas as concepções supracitadas sobre a pessoa cega têm implicações diretas na educação formal desses indivíduos. A visão mística sobre a cegueira e a pessoa cega ainda é forte na sociedade atual, assim como a visão biológica atrelada à teoria do mecanismo de compensação. Entretanto, segundo Caiado (2006), é muito comum nos dias atuais nos depararmos com profissionais da educação que se fundamentam na segunda concepção, o que influencia sua prática pedagógica com alunos com deficiência visual. Segundo ela, esses profissionais entendem

que a educação da pessoa cega deva priorizar a estimulação e integração dos canais sensoriais remanescentes. [...] Com base nesses fundamentos, a educação, muitas vezes, circunscreve-se apenas a treinamento sensorial, cognitivo, comportamental, articulatório, a treinamento das atividades da vida diária, da escrita, a treinamento para o mundo do trabalho. (CAIADO, 2006, p. 38).

Vigotski (1997), porém, afirma que a educação da criança com deficiência não se diferencia da educação das crianças “normais”. No entanto, para isso, é imprescindível o uso de métodos didático-pedagógicos que lhes dêem condições para alcançarem o desenvolvimento. As atividades realizadas para ambos os alunos devem ser do mesmo nível, mas devem acontecer por outra via, pois o funcionamento psíquico e a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa cega obedecem às mesmas leis do desenvolvimento da pessoa vidente, apenas com uma organização distinta.

Os efeitos possivelmente nocivos de um defeito físico como a cegueira ou a surdez podiam ser totalmente superados através da criação de vias alternativas, mas equivalentes para o desenvolvimento cultural. Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal – eles poderiam, talvez, ser vistos

como variações e não como aberrações do modelo humano – e era possível para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados em nossa sociedade. (VEER ; VALSINER, 2009, p. 90).

Vigotski não trata de modo objetivo os meios pelos quais é possível ensinar alunos cegos, e os meios pelos quais organiza esse aprendizado. No entanto, ele afirma contundente que os aspectos cognitivos desse indivíduo são iguais aos de quaisquer outros videntes.

Podemos suscitar aqui algumas conjecturas a respeito da organização pela qual se dá o aprendizado do cego, ressaltando que o próprio Vigotski não nos dá essa indicação diretamente. Assim, pensamos que se trata do modo como o seu mundo é significado, pela linguagem associados aos demais sentidos usados para reconhecimento do ambiente. Com base nessas experiências o cego organiza a sua vida, o seu aprendizado.

No entanto, o que não se pode perder de vista é que, seja por meio de educação escolar informal, os alunos cegos devem ter acesso à cultura produzida historicamente por meio de vias alternativas, Vigotski defende que

También es necesario liquidar la educación aislada, inválida de los ciegos y borrar los límites entre la escuela especial y la normal: la educación del niño ciego debe ser organizada como la educación del niño apto para el desarrollo normal; **la educación debe formar realmente del ciego, una persona normal, de pleno valor en el aspecto social y eliminar la palabra y el concepto de “deficiente” en su aplicación al ciego.** (VIGOTSKI, 1997, p. 87, Grifo meu)

A falta da visão pode, em parte, inviabilizar as vias de acesso ao mundo do modo como nós videntes o conhecemos, no entanto, isso não pode ser entendido por nós, educadores, como um fator limitante para as nossas ações pedagógicas no trabalho docente com esse aluno.

Como já anunciado, o aluno com deficiência visual não aprende de modo distinto do aluno vidente, mas necessitam de outros meios para ter acesso ao conteúdo escolar e aos meios socioculturais, como trabalho, lazer, etc. Vigotski (1997) atenta para a linguagem como principal instrumento que pode fazer a mediação desse acesso à pessoa com deficiência visual, pois “la palabra vence la ceguera [...]” e “la tarea consiste en familiarizar el niño ciego al trabajo, mediante el lenguaje, con la experiencia social de los videntes” (p. 162).

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, 2006, p. 39).

Assim a linguagem, pela palavra, é o principal mediador entre o cego e o mundo, pois é por meio dela que o mundo se significa.

Para Vigotski, a linguagem é um marco diferencial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois é por meio dela que toda a constituição dos significados das atividades humanas é transmitida de geração em geração (VIGOTSKI, 1931, 1995).

Nesse momento faremos uma nova pausa para esclarecer o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois ele é necessário para a compreensão de outro conceito caro à educação de pessoas com deficiência visual: mediação simbólica.

Tudo se inicia a partir do conceito de que o homem se desenvolve na interação com o “outro”, nas relações sociais que estabelece com o ambiente, com a natureza e consigo próprio. Nessas relações, o homem passa a desenvolver um comportamento tipicamente humano, o que ele denominou de funções psíquicas superiores. A denominação “superiores” está relacionada ao fato de que na natureza, o homem, comparado a outros animais, é o único que consegue planejar ações intencionais para realização posterior, controlar o comportamento, pensar objetos e situações ausentes, tomar decisões, etc. (OLIVEIRA, 1997).

Vigotski (1995) afirma que toda função psíquica superior tem cunho social, e passa por uma etapa externa de desenvolvimento, ou seja, para que a criança incorpore a função psíquica superior e que esta se torne uma função da sua personalidade, um movimento externo a ela ocorreu. Para Vigotski, dizer externo é o mesmo que dizer social.

Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo. (VIGOTSKI, 1995, p. 150)

Esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece sempre por meio de algo, alguém, seja por gestos, uso de instrumentos ou pela linguagem. Segundo Vigotski (1995), esses processos sempre são mediados.

A partir do conceito de Marx sobre o trabalho do homem e a facilitação do mesmo por meio do uso de instrumentos (mediação por instrumentos), Vigotski traz o conceito de mediação simbólica como sendo fundamental para o desenvolvimento das

funções psíquicas superiores, que nesse caso tem como instrumento mediador principal o signo¹⁰ (PALANGANA, 2001).

Toda relação do homem com o mundo e com o outro acontece por meio da intervenção de algum elemento intermediário entre o sujeito e o objeto, que se estende para a interação homem-natureza, homem-homem por meio do uso de instrumentos ou de signos (MOTTA, 2004).

Os signos, portanto, são meios auxiliares na atividade humana, que atuam no campo psicológico do homem e estão relacionados com o controle de ações psicológicas.

Na concepção de Vigotski, os signos são instrumentos que auxiliam o homem nas tarefas que exigem atenção ou memória, permitindo assim que ele tenha controle voluntário sobre sua atividade psicológica. Assim, anotações, associações, utilização de um mapa para se localizar, são exemplos de signos aos quais nos remetemos constantemente como método de armazenamento de informações e controle de ação psicológica.

É por meio desse processo que o homem passa a internalizar os conhecimentos aos quais é submetido quando interage com o ambiente e com outros homens. Esse conhecimento interno passa a ser o mediador para novos conhecimentos. “Dizer que as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado significa admitir a presença de elementos (signos) capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva (externa) e o pensamento” (PALANGANA, 2001, p. 119).

Concordando com Vigotski, compreendemos que a mediação é um elemento inerente ao desenvolvimento humano e faz parte da construção sociocultural do homem. É o conceito chave no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são tipicamente humanas. E isso se dá por meio da interação do homem com o mundo e com o outro. Por isso, não é possível pensar em aprendizado e desenvolvimento sem mediação, seja por meio de instrumentos que o homem desenvolveu para a facilitação de seu trabalho (compreendendo trabalho na concepção marxista) seja nas relações interpessoais.

Nesse ínterim, a linguagem por meio de signos é o mediador mais importante, elemento tipicamente humano, que permite que o homem internalize e compartilhe a sua cultura, produzida historicamente.

¹⁰ Bakhtin (1995) afirma que os signos são carregados de ideologia, pois o homem cria signos para representar tudo o que quer e convencioná-los com a finalidade de perpetuar a consciência humana. Para Bakhtin nenhum signo tem valor fora da interação social.

Com relação à pessoa cega, Vigotski (1997) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pode acontecer de modo diverso da pessoa vidente, principalmente quando se trata da atividade coletiva. Portanto, conceitos formados pelos cegos são influenciados pelas concepções dos videntes elaboradas a partir da experiência visual, que carece de sentido para o cego congênito.

Em Fundamentos de Defectologia, Vigotski trata desse assunto pela ótica da pedagogia, pensando no aprendizado da pessoa cega sobre os saberes espontâneos e os científicos. Existe uma cultura de transmitir os conhecimentos e conceitos aos cegos por meio de representações visuais, sempre partindo da substituição da visão por algum equivalente auditivo ou tátil. No entanto, Vigotski (1997) esclarece que nenhuma representação, seja por qual via for, é suficiente para se converter em seu equivalente real. Para ele, as concepções dos cegos sempre serão diversas, pois sempre dependem do referencial visual de outro. Para exemplificar, Vigotski (1997) faz uso de uma passagem de uma obra clássica da literatura espanhola de 1554 – Lazarillo de Tormes – cuja história tem um personagem cego, que em determinado momento deseja saber como é o leite.

“- Onde esteve?
 - Fui tomar leite
 - Como é o leite?
 - Branco
 - O que é o branco?
 - É o mesmo que o ganso
 - O que é um ganso?
 - Um ganso é assim como o meu cotovelo
 O cego apalçou o seu cotovelo e disse:
 - agora eu sei como é o leite.”

(Autor anônimo apud Vigotski, 1997, p. 187. Tradução minha)

Portanto, o que Vigotski (1997, p. 187) mostra com esse exemplo é que a intervenção pedagógica na formação de conceitos para a pessoa cega, por meio de tentativas de representação do real com foco no tato e na audição apenas, podem trazer prejuízo a sua vivência social.

Segundo Houaiss (2001), o significado de conceito é a “representação mental de um objeto abstrato ou concreto, que se mostra como um instrumento fundamental do pensamento em sua tarefa de identificar, descrever e classificar os diferentes elementos e aspectos da realidade” (p. 783) e segundo o significado linguístico é a “noção abstrata contida

nas palavras de uma língua para designar as propriedades e características de uma classe de seres, objetos ou entidades abstratas” (p. 784).

O conceito por si é algo abstrato, mas formulado pela junção de outros conhecimentos já adquiridos, por meio de representação.

Tendo em vista os significados de conceito, a relação existente com a representação do concreto ou abstrato e a linguagem, vale destacar a importância das discussões relacionadas ao verbalismo e à formação de conceitos e pseudoconceitos, pois têm implicações na educação do cego.

Segundo Vigotski (2008) os estudos e experimentos realizados para a compreensão da formação de conceitos em crianças falharam, pois ora os pesquisadores utilizavam o método de definição, que propunha compreender a formação de conceitos na criança a partir da sua própria definição verbal de conteúdos já dados, o que não permitia compreender o processo, ora porque desconsideravam a importância do signo linguístico e ora porque, mesmo considerando essas variáveis, não consideravam que havia um meio operacional pelo qual o conceito se forma e é internalizado na criança.

Vigotski (2008) afirma que a formação de conceitos

é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferências ou à tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e a canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (p. 73)

A formação de conceitos é um processo complexo que exige uma “operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica”. (VIGOTSKI, 2008, p. 101). Segundo ele, esse processo passa por vários estágios, sempre mediado, no qual as crianças primeiro passam pela formação de pensamentos por complexos, que é o momento no qual a palavra é associada com o que se tem de concreto, palpável. Não existem ainda formas de abstração, apenas fatos.

No segundo momento, a criança passa à formação de pseudoconceitos, que consiste em um momento no qual a criança faz generalizações semelhantes aos conceitos dos adultos, mas psicologicamente ainda se trata de um pensamento por complexo. Nesse momento a generalização que a criança faz, na verdade, segue o caminho da linguagem pré-determinada dos adultos. “A linguagem do meio ambiente, com seus significados estáveis e

permanentes, indica o caminho que as generalizações infantis seguirão” (VIGOTSKI, 2008, p. 84). Vigotski afirma ainda que as palavras da criança e dos adultos coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto aos significados, pensando na relação de distinção existente entre o significado de uma palavra e o seu referente. Assim se dá a formação do pseudoconceito, que em palavras coincide com os conceitos dos adultos, mas não em pensamento.

Posteriormente, Vigotski fala sobre a formação de conceitos potenciais, quando a criança adquire um nível de abstração ainda primitivo, como, por exemplo, a associação dos objetos que estão ao seu alcance com outros que não estejam, mas que elas sabem que serviriam para a mesma função.

[...] os conceitos potenciais podem ser formados tanto na esfera do pensamento perceptual como na esfera do pensamento prático, voltado para a ação – com base em impressões semelhantes, no primeiro caso, e em significados funcionais semelhantes, no segundo. Estes últimos constituem uma fonte importante de conceitos potenciais. (VIGOTSKI, 2008, p. 97)

Neste caso, quando a criança precisa explicar uma palavra ou traduzir algo abstrato ela o faz traduzindo para a linguagem de ação concreta.

A formação dos conceitos se dá quando existe um domínio tal da abstração que “os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento” (VIGOTSKI, 2008, p. 98). Em outras palavras, “a formação de um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário” (Idem, p. 104).

De acordo com Fontana (1991), a elaboração de conceitos destaca-se entre as formas de ação consciente, na qual os indivíduos refletem cognitivamente sobre suas experiências, que não são somente individuais, mas historicamente construídas, e que resultam “de um processo de abstração e generalização dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado” (p. 11)

No que diz respeito à educação da pessoa cega, Vigotski nos atenta a cuidar para a formação dos pseudoconceitos, uma vez que devido à interação e ao processo de mediação por meio da palavra, existe a influencia do conceito do vidente. Além disso, ele também nos aponta o risco do verbalismo, muito comum quando o indivíduo não tem o domínio do conceito.

Sobre isso, Vigotski (2008) afirma que é difícil o ensino direto do conceito, o que, pois pode resultar no verbalismo, que é a simples repetição de palavras que se relacionam ao conceito, mas que na realidade apenas simula o conhecimento. Amplamente utilizado pelos cegos, pois ao fazer uso da mesma linguagem que o vidente se enche de uma série de palavras cujo significado real é inacessível a ele (VIGOTSKI, 1997).

He aquí porqué la pedagogía de los ciegos debe tener en cuenta el problema de la colaboración con los videntes, que se revela como el problema metodológico y pedagógico fundamental para la enseñanza de los ciegos. El pensamiento colectivo es la fuente fundamental de la compensación de las consecuencias de la ceguera. Al desarrollar el pensamiento colectivo, nosotros eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en este punto débil toda la cadena creada alrededor del defecto y *eliminamos la propia causa del insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego*, descubriendo ante él las posibilidades infinitas e ilimitadas. (VIGOTSKI, 1927/1997, p. 189, Grifo no original)

Nessa citação Vigotski deixa clara a função social que existe no uso da linguagem, na interação com o vidente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da pessoa cega, de modo que na interação se dá o envolvimento social com o mundo. Destaca também a importância da formação de conceitos pelo cego, uma vez que “o conceito é a forma superior da compensação da insuficiência das representações” (VIGOTSKI, 1997, p. 189).

E, mais uma vez, é marcada a importância da mediação nesse processo de desenvolvimento. Esses são fatores de extrema importância que devem ser considerados nas práticas dos professores de alunos com deficiência visual.

Pensando, então, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar, uma vez que tocamos no tema prática pedagógica e trabalho docente no trecho logo acima, buscamos em Saviani (2008) ferramentas para refletir qual seria o mediador central nesse contexto.

Assim, ele nos fala que professor e aluno estão em momentos distintos da compreensão da prática social. Ao professor cabe o papel de **proporcionar aos alunos** meios e “elementos relevantes para o crescimento intelectual do aluno e organizar esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação”. (SAVIANI, 2008, p. 75, Grifo meu)

Portanto, o papel do professor é essencialmente mediador, pois é por meio dele e das relações sociais implicadas nesse processo que o aluno é direcionado, de modo a chegar ao conhecimento e compreensão dos saberes científicos produzidos historicamente.

Quando Vigotski discute a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, levanta algumas questões a respeito de hipóteses anteriores à sua, que ora propunham uma relação hierárquica entre ambas, afirmando que para que houvesse aprendizado, antes a criança deveria atingir um estágio de desenvolvimento/maturação (entendido aqui como algo biológico), ora propunham que aprendizagem e desenvolvimento não são fenômenos distintos, e são colocados no mesmo patamar, não havendo distinção entre eles (PALANGANA, 2001).

No entanto, Vigotski não se conformou com nenhuma das duas proposições e, ao contrário, afirmava que não se tratava de processos que se relacionavam de modo hierárquico e nem mesmo se encontravam no mesmo nível, mas eram processos distintos que se relacionavam entre si (PALANGANA, 2001; VEER ; VALSINER, 2009).

Para confirmar essa hipótese, Vigotski estabelece uma relação direta entre aprendizagem escolar e desenvolvimento cognitivo e, sobre isso, afirma que “a aprendizagem capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio” (VEER ; VALSINER, 2009, p. 358).

Para Vigotski (2008) o aprendizado escolar proporciona à criança o desenvolvimento da conscientização de seus próprios processos mentais devido ao contato com o conhecimento científico. Este se constitui como um meio no qual a consciência reflexiva da criança se desenvolve, pois a mente da criança se defronta com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando em contato com as questões cotidianas. Vigotski afirma ainda que “quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode vivenciar diretamente” (p. 108).

Então, quando a criança passa pela experiência de aprendizado mediado pelo professor, adquire uma capacidade que lhe é própria.

Segundo Palangana (2001) os estudos de Vigotski foram basicamente direcionados para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sempre ressaltando a importância do papel da linguagem mediando esses dois processos, pois, de acordo com Vigotski, é por meio da linguagem internalizada que a criança se desenvolve (PALANGANA, 2001).

Vigotski afirmava que a aprendizagem é algo presente na vida da criança desde o nascimento, pois no contato com os pais ou com outras pessoas a criança está sempre exposta a situações de aprendizagem, o que proporciona a ela o contato com algo que foi culturalmente construído e ao mesmo tempo lhe proporciona algo novo no seu desenvolvimento (PALANGANA, 2001).

Concepções anteriores à de Vigotski que afirmavam que a premissa básica para o aprendizado seria a inteligência, possível de ser medida através de testes de *Quociente de Inteligência*, a análise do mesmo ficava apenas no âmbito do que a criança conseguia fazer sozinha, sem a compreensão do processo como um todo. No entanto, na concepção de Vigotski, esse conceito se expande a partir do momento em que “inclui um segundo nível de desenvolvimento denominado ‘Zona de Desenvolvimento Proximal’ através do qual é possível explicar as dimensões do aprendizado escolar” (PALANGANA, 2001, p. 128).

Contudo, antes de iniciarmos as discussões sobre esse conceito de Vigotski, destacamos que nesse trabalho adotaremos o termo “imminente” ao invés do tão difundido no Brasil, “Proximal” ou “Potencial”, pois como afirma Prestes (2010), esses termos não fazem referência exata ao conceito sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo a autora, esta nomenclatura permite uma compreensão equivocada de que é possível “medir” exatamente esse momento, ou até mesmo quantificá-lo.

No entanto,

sua característica essencial é a das **possibilidades de desenvolvimento**, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. (PRESTES, 2010, p. 173, Grifo meu)

Ao contrário, Prestes (2010) afirma que em nenhum dos textos originais de Vigotski dedicados a esse conceito, aparece a expressão **potencial**, pois essa afirmação implicaria na crença de que a criança certamente estaria pronta para desenvolver-se com auxílio de um adulto/ professor, somente a partir desse pressuposto, quando na realidade existem outros fatores envolvidos para que os processos internos de maturação da criança sejam estabelecidos. Em verdade, Vigotski fala de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante o trabalho de mediação, mas nunca se esquecendo da relação social do desenvolvimento. Como diz a autora, “a ideia de **nível potencial** parece-nos

estranha ao seu pensamento, principalmente, se levarmos em consideração os conceitos *pereživanie* e *situação social de desenvolvimento*.” (p. 175, Grifos e termo em russo no original não sendo traduzido pela autora).

Como os estudos de Prestes (2010) foram mais voltados para a tradução do termo, o que, no entanto, nos prestou grandes esclarecimentos sobre o conceito a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem que Vigotski queria igualmente compreender e discutir, buscaremos também em outras obras traduzidas a compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente para estabelecer, inclusive, discussão sobre ele.

Antes de compreender o conceito é importante estabelecer que a tese central de Vigotski é que o aprendizado precede o desenvolvimento. Uma criança que viva em um ambiente onde não haja contato com outras pessoas não desenvolverá a linguagem, mesmo tendo condições biológicas necessárias para esse fim (SCALCON, 2002).

Para Vigotski o bom aprendizado é o que antecede o desenvolvimento, e valoriza o que a criança é capaz de fazer com ajuda e/ou supervisão de um adulto, pois o que a criança faz hoje com cooperação fará sozinha amanhã e esse é o passo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008).

Assim, há dois momentos no desenvolvimento, o real e o iminente. O desenvolvimento real é aquele em que a criança consegue solucionar um determinado problema sem auxílio. O desenvolvimento potencial, no qual as crianças conseguem resolver situações com a colaboração de outras pessoas. “É a partir desse entendimento que a Zona de desenvolvimento proximal deve ser estimulada pelo educador através de sua intervenção mediadora” (SCALCON, 2002, p. 60).

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Sob a ótica deste 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.

Pensando, então, na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno com deficiência visual, Vigotski (1927/1997) já deixava devidamente esclarecido que esses alunos

têm as mesmas potencialidades dos alunos videntes, bastando para isso que o processo de mediação pelo professor através da linguagem lhes garanta o acesso à cultura historicamente construída por meio do conhecimento científico.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

"Quem aprende uma nova língua adquire uma alma nova."
(Juan Ramón Jiménez)

1.2.1 E agora, como ensinar? A formação de professores nos cursos de licenciatura

A respeito da formação de professores nas licenciaturas, Saviani (2009) mostra que temos atualmente dois modelos, contrapostos entre si: o modelo de conteúdos culturais-cognitivos, que diz respeito ao domínio do conteúdo específico da disciplina que o professor irá lecionar; e o modelo pedagógico-didático. O autor considera que a formação do professor só se completa quando este tem o preparo pedagógico-didático.

No entanto, com o autor, compreendemos aqui que os modelos que na verdade permanecem contrapostos no nosso contexto educacional deveriam, na realidade, ser complementares. Saviani (2009) diz que as universidades não têm demonstrado preocupação em articular esses dois modelos em um mesmo processo de formação, pois “considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento de serviço’” (p. 149).

Com base nessa fala de Saviani acredita-se que os professores realizam sua prática apenas com suporte dos conhecimentos específicos da formação inicial, sem considerar as questões pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao trabalho pedagógico, ele acontece sem conhecimento de base pedagógica propriamente dita.

Assim, a formação do professor não pode ser discutida de modo empírico, ignorando o seu contexto sócio-histórico, mas como “uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 15) e que, segundo a autora, atualmente, se trata de uma formação voltada para a transformação do *trabalho* em *emprego*, isto é, em trabalho alienado, que não se importa com o desenvolvimento dos indivíduos, mas com a manutenção da estrutura econômica vigente (Idem, p. 15, grifo no original).

Na perspectiva teórica em que estamos desenvolvendo esse trabalho, a educação tem como princípio norteador a humanização dos indivíduos, uma vez que ela é um

fenômeno tipicamente humano que consiste na produção contínua da existência do homem, à sua cultura historicamente construída por meio do trabalho. Ou seja, a proposta de formação docente mostrada por Martins (2010) é fatal, pois a alienação do trabalho se sobrepõe à própria humanização do professor e conseqüentemente ao seu trabalho humanizador.

Ao contrário, a formação de professores tem se baseado no esvaziamento das teorias, do conhecimento clássico universal e em “concepções negativas sobre o ato de ensinar” (Idem, p. 21) e nesse cenário, o que fica em evidencia é que, em um mundo em constantes transformações, o saber historicamente produzido e sistematizado fica em segundo plano, não acontece de fato. A isso, sobrepõem-se os conhecimentos populares, a “sabedoria de vida”, que passa a “orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações” (Idem, p. 22).

Esse modelo é correspondente às necessidades de manutenção da estrutura do sistema que rege a economia e a sociedade em que vivemos. Os indivíduos passam a ser preparados não para o conhecimento construído pela humanidade, mas para tornar-se competentes para adequar-se a esse mundo, aos modos de produção nele existentes.

Nesse contexto, o processo de formação privilegia a competência para o exercício da profissão, mas não considera como necessário para o trabalho educativo a formação filosófica, teórica e metodológica do professor. Essa discussão leva a outra sobre a dicotomia teoria e prática, que, ao invés de caminharem juntas, se contrapõe como o exemplo usado por Martins (2010) a frase de senso comum: “na prática a teoria é outra”. Segundo a autora, essa relação que se tornou dicotômica, nada mais é do que a “expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais de produção próprias à sociedade burguesa” (p. 26).

Saviani (2008) propõe, então, o conceito de trabalho educativo

O trabalho educativo 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. (p. 13)

Para melhor compreensão desse conceito faz-se necessária a definição de trabalho na perspectiva marxista. Segundo Saviani (2008) o trabalho humano pode ser

material e não material. O primeiro refere-se à produção de objetos concretos e está mais relacionado às condições de subsistência humana. O trabalho não material é a reprodução de valores, ideias, conceitos. Não existe produção de algo físico, mas de elementos culturais historicamente construídos pela humanidade e é nessa definição de trabalho que entra a educação: como trabalho não material, mas como a reprodução das ideias e valores construídos pelo homem que deve ser passado para outras gerações (SAVIANI, 2008).

Justamente nesse sentido é que Saviani (2008) discute o papel da escola no desenvolvimento social crítico do indivíduo. Para ele, a existência da escola se justifica exatamente pela necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações.

A Pedagogia Histórico-Crítica se preocupa com o papel educativo da escola que, segundo essa teoria, é proporcionar ao aluno o conhecimento científico construído historicamente pelo homem. Os demais saberes como o conhecimento intuitivo e afetivo, os conhecimentos populares são igualmente importantes, pois são elementos parte da formação que tornam o indivíduo humano, contudo, do ponto de vista da educação não fazem parte do papel da escola. A esta cabe a transmissão do conhecimento objetivo, qual seja, o conhecimento sistematizado sobre a natureza e a sociedade (SAVIANI, 2008).

Para Saviani (2008), o papel da escola é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois é ela que deve dar ao aluno acesso ao saber elaborado, à cultura letrada¹¹, “não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p. 14).

No entanto, o que ele aponta é que, atualmente, a escola tem esquecido o seu papel de proporcionar ao aluno o conhecimento científico e o que tem predominado no cotidiano escolar é o saber popular. Vide a quantidade de festas e comemorações que a escola proporciona ao aluno, tendo como base os feriados e datas comemorativas. São alguns exemplos dados por Saviani: semana santa, dia do índio, dia das mães, festas juninas, dia do soldado, dia do folclore, etc. Ou seja, muito tempo do ano letivo é usado para esses fins comemorativos e muito pouco para a transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

¹¹ Saviani compreende a cultura letrada como a cultura erudita, ao mundo das artes (literatura, cinema, teatro) e os conceitos científicos e filosóficos. Segundo ele, a falta de acesso a esses meios culturais reduz as pessoas “a cidadãos de segunda classe, o que diminui a sua própria condição de ser humano” (Saviani, 2010, p. 240).

Além disso, é também papel da escola viabilizar as condições para que esses conhecimentos sejam transmitidos e assimilados. Sobre isso Saviani afirma a importância do movimento em que o aluno passe do não-domínio ao total domínio do conhecimento, pois, “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” (SAVIANI, 2008, p. 20), e o aprendiz somente torna-se livre quando deixa de sê-lo, ou seja, quando domina o conhecimento.

A libertação só se dá porque tais aspectos (a fase mecânica do aprendizado) foram dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (SAVIANI, 2008, p. 20)

O que Saviani afirma categoricamente é que o processo de assimilação se completa quando o objeto estudado torna-se a segunda natureza do indivíduo, por exemplo, ler e escrever para quem é alfabetizado é algo compreendido como natural. Esse processo acontece por meio da mediação da escola, que possibilita ao aluno o conhecimento da cultura letrada e também deveria proporcionar o seu domínio.

No interior do processo educativo está a ação pedagógica do professor, mediador principal no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, pois como ambos – aluno e professor – estão em momentos distintos da compreensão da prática social, é que detém, a princípio o conhecimento produzido historicamente de forma sintética¹². Desse modo, ao professor cabe 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 a sua assimilação” (SAVIANI, 2008, p. 75, Grifo meu). Proporcionar que ele passe do momento sincrético ao sintético.

Para que o aluno passe de um momento ao outro (síncrise à síntese), conforme descrito acima, Saviani (2008) propõe cinco momentos para a concretização do aprendizado do aluno: ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização,

¹² Para o aluno que inicia a sua vida escolar, as disciplinas correspondem a um momento analítico, no qual não se compreende com clareza o funcionamento dos elementos constituintes. Saviani (2008) diz que esse é o momento caótico, sincrético, no qual não se percebe a associação dos conteúdos. Quando isso se esclarece, e o aluno consegue perceber as relações existentes entre os conteúdos das disciplinas, é o momento da síntese. É nesse momento da compreensão que o professor se encontra, diferentemente do aluno, que ainda está no momento da síncrise.

instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa (prática social qualitativamente superior).

Ponto de partida da prática educativa é o momento em que o professor passa a conhecer a realidade social de seu aluno e buscar encontrar ali algo que sirva como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que o saber anterior à escola pode ser ponto de partida para a prática, mas não é a sua condição única e primordial, pois o saber do aluno com base em suas experiências cotidianas é saber de senso comum e é papel da escola que o aluno acesse o saber científico.

É o momento em que a realidade social do aluno está caótica e fragmentada, portanto, o professor deve escolher os conhecimentos historicamente construídos que devam ser traduzidos em saber escolar, sempre focando a apropriação dos conhecimentos humanos (MARSIGLIA, 2011b).

No momento da problematização, o professor informa a seus alunos as razões para a presença de determinados conteúdos no planejamento de suas aulas. Segundo Marsiglia (2011),

a problematização, portanto, deve conduzir o aluno do conhecimento advindo das relações do cotidiano (conhecimento sincrético, fragmentado, parcial sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, que deve ser oferecido na escola, reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social (p. 106)

É também nesse momento que o professor deve ter claro o modo como se seguirá o processo de ensino, os objetivos, o planejamento de modo que os temas a serem abordados façam sentido para o aluno, atuando em sua Zona de Desenvolvimento Iminente (MARSIGLIA, 2011b, p. 106).

De acordo com Gasparin (2003), o professor pode tomar como ponto de partida para a sua prática a própria descrição dos alunos “como uma expressão de seu nível de desenvolvimento atual”. A partir daí o professor define de onde deve começar a sua ação “para que o aluno se aproprie do novo conhecimento, bem como o nível superior a que chegará” (p. 23).

Na fase da instrumentalização o professor deve oferecer subsídios para que o aluno aproprie-se dos instrumentos culturais produzidos pela humanidade. A catarse é o

momento em que o aluno não tem mais a visão parcial, fragmentada do contexto social, mas compreende a complexidade do todo. Segundo Marsiglia (2011b)

É preciso dizer que a catarse não se dá num único e determinado momento, pois se trata da síntese, que vai acontecendo de maneira cada vez mais aprofundada. Na verdade a apresentação de “passos” é um recurso didático. O que há são momentos que se articulam toda vez que se quer ensinar algo (MARSIGLIA, 2011b, p. 107)

Segundo Saviani (2008, p. 57) no momento da catarse ocorre “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social”. Finalmente, o ponto de chegada da prática educativa é quando o aluno a problematiza e evolui da síncrese para a síntese.

Para o autor, professor e aluno, ainda que tenham a prática social como um elemento comum entre si, estão em níveis diferentes de compreensão do funcionamento dessa prática. Então, o professor,

antes de iniciar o seu trabalho com os alunos, já deve ter realizado o planejamento de suas atividades e vislumbrar todo o caminho a ser percorrido, possuindo, assim, uma visão de síntese de todo o processo. Sua própria condição de guia do trabalho pedagógico implica que já tenha realizado, como preparação, todo o percurso pelo qual o aluno vai passar. Isso lhe possibilita conduzir o processo pedagógico com segurança dentro de uma visão de totalidade (GASPARIN, 2003, p. 19)

Nessa perspectiva, o professor deve ser detentor não apenas do conhecimento científico específico, mas compreender o modo como ensinar essa cultura historicamente construída ao aluno. A esse respeito, Saviani dá um exemplo muito interessante:

[...] o melhor escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldades em compreender os percalços de um alfabetizando [...] para que ele se converta em um bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. (SAVIANI, 2008, p. 21)

Portanto, o papel do professor é primordial no processo de ensino e aprendizagem. Ele é o mediador principal entre o conhecimento científico e o aluno. É quem detém as condições de fazer essa transmissão, com ferramentas que lhe auxiliem a garantir que haverá, por parte do aluno, assimilação. Nesse sentido, o conceito de mediação da psicologia histórico-cultural é imprescindível no contexto educacional.

Scalcon (2002, p. 118) afirma que o professor “atua com o intuito de dinamizar o processo de desenvolvimento do aluno e colabora para a consolidação das funções psicológicas à medida que planeja e sistematiza sua prática em consideração ao movimento que encaminha para novas aprendizagens”.

O planejamento de atuação do professor deve sempre primar pelo desenvolvimento do aluno na sua forma mais completa possível. O bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento do aluno (SCALCON, 2002). Esse planejamento implica tanto o conhecimento específico quanto os conhecimentos da área pedagógica.

Sendo assim, é importante reafirmar a importância do papel do professor no processo de mediação do aprendizado. Segundo Gasparin (2003, p. 89), “a ação do professor é fundamental na operação mental do aluno”. Tudo que ele consegue realizar sozinho, no âmbito da educação escolar, ainda que seja sem a presença do professor, está em interação com os conhecimentos que com ele adquiriu, “pela imitação do modelo que aprendeu”. Isso mostra que os alunos podem fazer muito mais coisas em colaboração do que sozinhos.

De acordo com Vigotski (2007), o professor, ao trabalhar determinado conteúdo com o aluno, explica, comunica conhecimentos, faz perguntas de modo a levar a criança a conseguir explicar o assunto sem auxílio. Tudo isso é elaborado pela criança, mas em colaboração com o adulto, com o professor no processo de aprendizagem.

Esses conhecimentos são de fundamental importância para o professor elaborar o seu trabalho pedagógico, escolher os métodos de modo que sejam considerados fatores diversos relacionados ao aluno.

Além disso, a articulação desses conceitos

tem no ensino escolarizado um instrumento mediador das relações entre a criança e o mundo, entre a aprendizagem e o desenvolvimento, que como tal se materializa pela intervenção que, conscientemente orientada pela proposta ético-política de contribuir para a emancipação do homem, através da apropriação do saber e de sua conseqüente reelaboração e criação, contribui para a formação do adulto crítico, criativo, interativo e comprometido com as lutas de seu tempo. (SCALCON, 2002, p. 119)

Retomando o foco desta pesquisa, sabe-se que a formação dos professores de língua nos cursos de licenciatura em Letras tem usado materiais pensados para cursos livres e descompromissados com a preparação para a formação docente. Nesse sentido, segundo

Daher e Sant'Anna (2010) a formação do professor de língua estrangeira tem sido orientada pelo que se sabe sobre aprender línguas e não sobre **como ensiná-las** (Grifo meu).

Essas autoras afirmam que muitos são os manuais que se debruçam sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas e as discussões em torno do aluno, mas não tratam dos conhecimentos teóricos que o professor precisa ter para ensinar a língua.

O ensino de línguas no Brasil é muito marcado pela compreensão de que ensinar língua é empregar fielmente metodologias pré-estabelecidas (VARGENS; FREITAS, 2011). No entanto, de acordo com Revuz (1998), a aprendizagem de língua estrangeira é marcada por uma taxa de insucesso, 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 (p. 217).

Essa identidade aparece destacada no confronto com a língua materna, pois, segundo Revuz (1998), a LE é “objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada” e quando em contato com a LM “faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua” (p. 215).

De acordo com a autora, a didática do ensino de 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, mas 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 mais 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” (p. 227).

Portanto, não se pode restringir o trabalho educativo e mera transmissão de conhecimento, mas sim, como sendo um trabalho que, no espaço escolar, abarca outros âmbitos, como o humano, o cognitivo, o emocional, o sócio-político e o cultural (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Todos esses conhecimentos, articulados, são exigidos do professor no cotidiano escolar, que, no entanto, os cursos de licenciatura não darão conta desse processo de formação complexo sem as bases da psicologia da educação e do desenvolvimento e pedagógicas. O trabalho pedagógico do professor em sala de aula é um dos fatores determinantes na formação humana, para participação social consciente (SAVIANI, 2008).

Capítulo 2

ANÁLISE DOS DADOS

Esse momento do trabalho implica em uma apresentação dos dados coletados, uma descrição dos episódios selecionados e a retomada dos objetivos iniciais do trabalho. Assim, este capítulo subdivide-se em três momentos: i) critério de seleção dos episódios para a análise; ii) descrição detalhada dos episódios selecionados; iii) análise dos dados à luz do referencial teórico.

Lembrando que os objetivos desse trabalho são:

1. Organizar o trabalho pedagógico com o aluno com deficiência visual de forma a lhe proporcionar acesso ao conhecimento de língua estrangeira;
2. Refletir sobre o papel da interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem de ELE do aluno com deficiência visual.

Como já foi dito anteriormente será feita a análise microgenética dos dados. De acordo com 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, os que existem interação entre eles e a professora, o que acontece geralmente durante as atividades dinâmicas que a professora propõe. Assim, observamos, acompanhamos e analisamos a evolução dos alunos na apropriação do conhecimento relativo à língua, o papel da interação nesse processo e também avaliamos o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2.1 Apresentação e descrição dos episódios

A transcrição das falas dos episódios segue as normas para transcrição do Núcleo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC/SP)¹³, inquéritos n. 338 EF

¹³Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm

e 331 D. Para melhor compreensão dos episódios, os planos de aula e ementa de curso encontram-se em anexo.

2.1.1 Episódios 1 e 2

Apresentação

Para esse momento da aula, a proposta era que os alunos praticassem o conteúdo iniciado na aula anterior – “saludos y presentaciones”. Para isso, a professora trabalhou com áudio (CD de livro didático), em que quatro pessoas (uma da Argentina, uma da Espanha, uma da Venezuela e uma da Nicarágua) se apresentavam, falando sobre alguns dados pessoais de sua vida.

Nesse momento a professora aproveitou para falar sucintamente sobre diferentes acentos linguísticos em cada país, mostrando que a língua não é algo estanque, mas em constante movimento e transformação, que está relacionada com a cultura de cada país/povo, por isso a variedade de um para outro.

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. Segue os trechos do material de áudio para compreensão da atividade proposta.

Apresentação 1: Hola, soy María del Pilar. Soy española de Barcelona, pero vivo en Santiago de Chile. Tengo trece años y estudio en una escuela particular. Estoy en séptimo de primario.

Apresentação 2: Buenos días, mi nombre es Javier y mis apellidos son Terencia Vázquez:...soy de Argentina pero vivo en Nicaragua, tengo diez años y estoy en quinto de una escuela pública. También estudio música.

Apresentação 3: ¡Buenas tardes! Soy Helena, vivo en Cuba, tengo once años y estoy en quinto del primario en una escuela estupenda. Mi madre es española y mi padre es cubano, como yo.

Apresentação 4: ¡Hola, buenas noches! Me llamo Diego González Martín, pero me dicen Don Caramelo. Tengo doce años y estudio en séptimo. Estudio inglés e portugués en un instituto de idiomas. Mi dirección es calle Simón Bolívar, 12, Caracas.

Episódio 1: Compreensão auditiva**Apresentação 1 – 1ª. vez**

Professora: O que entenderam?

Antônio: Ela disse que tem treze anos

Diego: É espanhola e estuda em Madrid

Antonio: Não entendi o nome dela

Diego/ Fabiana: ((vozes se confundem)) Está no sétimo ano

Apresentação 1 – 2ª. vez

Antonio: María del Pilar

Professora: Soy...

Diego/ Fabiana: ((vozes se confundem)) Soy María del Pilar

Antonio: Ela é espanhola

Professora: Como ela falou?

Roberto: Soy española ((aluno que até o momento não havia se pronunciado))

Professora: Isso...soy española de...?

Fabiana: Barcelona

Episódio 2: Produção oral

Nesse momento da aula começa a atividade dinâmica de apresentação, na qual os alunos apresentam-se para o grupo, usando a língua alvo. A professora sugere que alguém inicie, mas todos permanecem em silêncio. Assim, a própria professora dá o início à atividade, apresentando-se. O grupo permanece em silêncio, todos atentos olhando ou com a cabeça voltada para ela enquanto se inicia a atividade.

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

Fabiana: Que você estuda?

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

Antônio: Você disse que nasceu em São Paulo...e se nasceu no interior de São Paulo?

Professora: É só você falar o nome da cidade onde nasceu

Professora: Quer começar?

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 em São Carlos...

Professora: ¿Y estudias?

Diego: Eu estudo:::...eu estudo:::...

Professora: Estudio en...

Diego: Estudio en cursinho Casa Aberta

Professora: E a Fa?

Antônio: Conta tudo viu Fa...((risos))

Grupo: ((risos))

((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...

Professora: ¿Y qué estudiaste?

Fabiana: Flauta

Professora: Que flauta?

Fabiana: Doce...mas agora eu quero aprender transversal...

(...)

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.

(...)

Professora: O que vocês acharam dessa dinâmica?

Diego: Foi bom

Roberto: Beleza. Muito bom

Antônio: Bom

Descrição

Em ambos os episódios, vale ressaltar que os alunos cegos não tinham material impresso em mãos referente a esse momento da aula, pois a instituição na qual estávamos realizando as aulas não pôde imprimir o material em braille que a professora pediu. Portanto, o material de que fizeram uso foi o da aula anterior, no qual havia algumas expressões utilizadas na atividade. Assim, com o áudio, compuseram a aula o material impresso da aula anterior, as explicações e intervenções da professora.

Outro dado importante é que, em aula anterior a essa, os alunos tinham apenas tido contato com o alfabeto em espanhol e algumas expressões, como: bom dia, boa tarde, boa noite, obrigada, muito obrigada, por favor, me desculpe, até logo, adeus, tchau.

Portanto, para que os alunos fizessem esse tipo de produção oral, o áudio foi passado duas vezes sem que a professora traduzisse ou falasse com eles antes. Cada uma das apresentações foi ouvida com pausa entre elas para que os alunos dissessem o que compreenderam. Esse era o momento da compreensão auditiva.

Com relação à compreensão auditiva, a proximidade dos idiomas (LM e LE) facilita esse processo, no entanto, considerando que todos os alunos estavam no nível iniciante, que estavam na segunda aula, fizeram uma excelente compreensão das falas apresentadas no CD.

Já na produção oral, os alunos fizeram uso da língua exatamente como foi feito no áudio, dadas as devidas proporções de nível de conhecimento e apropriação de cada um, sem consulta em material impresso.

O grupo se apresentou de forma bastante descontraída, às vezes buscando o apoio da professora com o olhar (no caso dos alunos com baixa visão) e com o silêncio e movimento de cabeça em sua direção (no caso dos alunos cegos).

Verificamos também nesse episódio que alguns vocabulários (música, números) conjugação do verbo estudar, que não estavam previstos na atividade proposta para a aula, foram necessários, pois os alunos ultrapassaram as exigências da atividade. Ou seja, se lembraram das estruturas prontas que aprenderam com o áudio e com os materiais da aula

anterior, avançaram no sentido de buscar outros vocabulários ou passar outras informações que não estavam programadas e nem foram apresentadas no material didático.

Houve interação o tempo todo durante essa atividade, os alunos riam, Antônio falava com os colegas, às vezes brincando com eles, às vezes interrompendo-o para auxiliar.

Análise

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 (2008) 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, 2011b, p. 107).

Além disso, os alunos realizaram essa atividade utilizando o material didático da aula anterior, porém não havia nesse material o conteúdo da aula do dia (Saudações e apresentações). Também usou-se áudio e em conjunto com a professora os alunos realizaram a atividade proposta. Dado o nível de conhecimento que os alunos possuíam da língua, considerando que era a segunda aula de que participavam e que não estavam com material didático atualizado, a produção oral foi relativamente satisfatória.

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, passam a requerer outros para dar continuidade ao desenvolvimento. No episódio de análise, os alunos sentiram a necessidade de novos vocabulários para as produções orais. Assim, novas necessidades emergiram, e que não estavam previstas em aula pela professora, que não faziam parte do conteúdo que estava sendo trabalhado.

Portanto, nesse episódio, nesse conteúdo proposto, os alunos mostraram no início da aula um dado conhecimento básico, relacionado à primeira aula que tiveram, que

após as explicações relativas ao conteúdo proposto para a presente aula, revelaram certo avanço no uso da língua. Segundo Vigotski (1995) os alunos, com mediação, são capazes de sair da Zona de Desenvolvimento Atual e passarem a um novo nível de desenvolvimento, mais avançado, quando ocorre a atuação do professor na sua Zona de Desenvolvimento Iminente.

De acordo com Saviani (2008) 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. É o momento da problematização.

Ainda de acordo com Saviani (2008), o professor que tem o domínio do conteúdo que está trabalhando, consegue lidar com as novas situações que aparecem em sala de aula. Além disso, é papel do professor viabilizar as condições para a transmissão e assimilação do conteúdo de modo que o aluno passe do seu “não-domínio ao seu domínio” (p. 18).

Com relação ao trabalho pedagógico, vê-se que, apesar do material didático impresso não estar atualizado, o conteúdo foi passado do modo como havia sido planejado, os alunos participaram da aula no mesmo nível, 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.

Destacamos, no entanto, que os alunos só faziam uso da língua alvo no momento exato da atividade. Para quaisquer dúvidas ou outras situações de interação, a língua utilizada era a materna. Entende-se isso como sendo resposta de duas situações distintas, mas relacionadas: os alunos têm nesse momento um nível muito baixo de conhecimento da língua e, nesse momento do curso, a professora usa pouco o espanhol em aula. No entanto, estudos revelam que a LM é amplamente utilizada pelos alunos em uma aula de LE, como base para o desenvolvimento da mesma. Segundo Revuz (1998) a língua é um elemento relacionado com a identidade do indivíduo, com a sua cultura, etc. Assim, a relação identitária estabelecida entre a professora e os alunos foi marcada, desde o início pelo uso da LM. A autora afirma, ainda que o contato com a LE cause estranhamento no aluno, principalmente naquele que nunca teve contato anterior com a língua, como é o caso do grupo em questão. “Começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é

retornar ao estagio dos *infans*, do neném que não fala ainda, (re) fazer a experiência da impotência de se fazer entender” (p. 221).

Pode-se afirmar, com base em Revuz (1998) que os alunos em questão estavam em processo inicial de contato com a língua, mas não somente no âmbito cognitivo, mas identitário, o que faz com que passem a utilizar a LM como base principal para a apropriação da LE. Do mesmo modo, a professora também está em fase de construção de sua identidade como professora de LE, além disso, a relação constituída inicialmente no curso foi em LM.

No que se refere ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula e a apropriação do conteúdo da aula por meio da interação e mediação, percebe-se nesse episódio que os alunos constantemente buscam ajuda da professora para a realização da atividade. No entanto, houve mediação também por meio do material didático impresso, uma vez que o aluno ao buscar auxílio no material, interagiu com o conhecimento do qual estava se apropriando. Contudo, esse material não era atualizado com o conteúdo da aula referente ao episódio. Assim, neste caso, a atividade pode ser considerada bem sucedida frente ao plano de aula e à atividade proposta, ainda que não houvesse material didático impresso em braille para os alunos cegos.

De acordo com Smolka e Góes (1997), a constituição do conhecimento é o resultado de interações intersubjetivas, sempre mediadas, processo no qual a linguagem tem função central. Segundo as autoras, a profunda relação entre desenvolvimento e a importância da linguagem se deve ao fato de que a “elaboração cognitiva se funda na relação com o outro” (p. 9).

Portanto, nesse episódio particular, o áudio que foi tomado como modelo e as intervenções e mediações da professora foram suficientes para que os alunos compreendessem o que era requerido na atividade e compreendessem do que se tratava o conteúdo que estava sendo tratado.

Segundo Saviani (2008, p. 18) 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”. Assim, na falta de um dos instrumentos, que seria o material impresso em braille, a professora fez uso daquele, ao qual tinha acesso no momento: o áudio.

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 constante mediação, auxiliando com vocabulário, estruturas linguísticas e, principalmente, a compreensão do que estava sendo trabalhado em aula.

2.1.2 Episódio 3

Apresentação

A aula referente a esse episódio trouxe como conteúdo os numerais de 0 a 40 em espanhol, além de propor também uma revisão de conteúdo da aula anterior. Decidiu-se trabalhar com os numerais até esse ponto para que os alunos fixassem e pronunciassem corretamente, para posteriormente dar continuidade.

Nesse episódio, foi proposta uma atividade em que os alunos, após terem aprendido a pronúncia dos números em espanhol deveriam praticar em um jogo sugerido pela professora. A atividade sugerida pretendia fazer com que os alunos praticassem oralmente o que aprenderam a respeito dos números em espanhol, por meio de um jogo de bingo envolvendo as idades dos participantes. Nessa aula os alunos estavam com o material impresso tanto em braille como ampliado. Estava presente Pedro, que havia faltado na aula anterior e Fabiana estava ausente.

LP¹⁴: Vou te dar uma dica de matemática...mi edad es el triple de la edad de Diego ((risos))

Professora: ((risos)) muito bem...se a gente soubesse a idade do Diego né ((risos))

Antônio: Perai...deixa eu fazer umas contas aqui...eh:::...ah:::...só que...((demonstrando que não sabe a pronúncia do número que deseja falar))

Professora: Fala o número e a gente corrige

Antônio: cinquenta e quatro

Professora: cincuenta y cuatro ((soletrando para que os alunos conheçam a forma escrita))

LP: No...((risos))

Antônio: cuarenta y cinco ((o aluno pronuncia de forma correta))

LP: Nossa...tá longe

¹⁴ Professor de inglês que leciona também para alunos com deficiência visual, estudante de Letras, que estava presente para conhecer o trabalho realizado na aula de espanhol. Como estava participando apenas dessa aula pareceu-nos mais coerente denominá-lo pela sigla de seu nome ao invés de criar um nome fictício.

Grupo: ((risos e falas mescladas))

Antônio: cincuenta y seis

LP: No:::....((risos))

Descrição

Na aula em que ocorreu o episódio 3 esteve presente um convidado, professor de inglês com 60 anos de idade. Os demais alunos já o conheciam antes da aula.

A proposta da aula era proporcionar aos alunos o primeiro contato com os numerais em espanhol de modo que memorizassem a sua pronúncia correta. Além disso, era importante para estabelecer a ponte com a aula anterior onde aprenderam a se apresentar, cumprimentar-se e falar sobre si mesmos. De posse desse novo conhecimento poderiam ampliar o diálogo, como falando a idade, as horas e outras informações para as quais os números são importantes.

Optou-se pelo jogo de bingo a partir das idades dos alunos ao invés do jogo de bingo comum para relacionar a aula com um elemento mais concreto, no qual pudessem fazer uso da língua em outro momento que não somente a sala de aula.

O jogo funcionava da seguinte forma: cada participante tinha três chances de acerto. A professora escolhia os pares e um deveria adivinhar a idade do outro, pronunciando assim os números em espanhol.

Um fato interessante nesse episódio e na atividade de um modo geral é que os alunos não têm referência visual para poderem realizar a tarefa proposta pela professora, assim, ambos o referencial mais provável eram vozes dos alunos. No entanto, os alunos se conheciam antes do curso de espanhol, em outros contextos, o que no momento da atividade não foi um fator determinante, já que a maioria errou a idade do colega na primeira rodada do jogo.

Análise

A proposta da aula era que os alunos memorizassem os números para que, posteriormente, se apropriassem das estruturas, da pronúncia de cada número isolado e pudessem sozinhos fazer uso nos demais contextos de aula.

Sobre isso, Saviani (2008) fala que a memorização não é prejudicial ao aprendizado, pois permite ao aprendiz apropriar-se desse conhecimento paulatinamente. Segundo o autor, para que os conhecimentos sejam assimilados, o aluno precisa passar do não-domínio ao domínio do conteúdo, pois “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” (p. 20).

Assim, ao apropriar-se desse conteúdo usando a memorização, o conteúdo torna-se natural ao aluno e, então, ele passa a pensar sobre ele e adquirir novos conhecimentos a partir do conceito inicial.

Nesse momento da aula, Antônio tem que adivinhar a idade do convidado. Mesmo conhecendo LP não sabe a sua idade, mas supõe que não esteja entre os números de 0 a 40, pois fica titubeando para dizer e faz menção para a professora sinalizando que não sabe dizer o número que está pensando.

Assim, esse episódio apresenta um momento interessante da aula, pois o convidado tinha idade maior do que os números apresentados pela professora. Por isso, o aluno que ficou responsável por adivinhar a sua idade precisava aprender um numeral que a professor não havia trabalhado em aula.

Aparece então a aprendizagem do elemento novo que, segundo Vigotski (2008), capacita uma série de processos de desenvolvimento que sofrem seu desenvolvimento próprio. Afirma ainda que ao transmitirmos um conhecimento de forma sistematizada, ensinamos ao aluno outras coisas que não pode vivenciar diretamente.

O aluno é levado a pensar sobre o conhecimento do qual está se apropriando. Como exemplo, Antônio busca na professora ajuda para a pronúncia do número que está pensando e, de posse desse conhecimento, passa a pronunciar os demais da mesma casa decimal sozinho, sem necessitar de nova mediação.

Vigotski (2007) afirma que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento e o importante desse processo é o que o aluno é capaz de fazer com ajuda/ supervisão, seja do professor ou de alguém mais maduro naquele conhecimento. A situação inesperada pela professora, que foi a presença do convidado com idade diferente dos numerais que pretendia trabalhar com os alunos foi no mínimo interessante para que a concretude buscada por ela fosse explorada. Por meio disso, um novo conhecimento precisou ser abordado e, a partir da intervenção da professora, Antônio mostrou que se apropriou da lógica de pronúncia dos numerais, além daqueles que foram trabalhados em aula, conforme vê-se no trecho a seguir:

Antônio: cinquenta e quatro

Professora: cincuenta y cuatro ((soletrando para que os alunos conheçam a forma escrita))

LP: No...((risos))

Antônio: cuarenta y cinco ((o aluno pronuncia de forma correta))

LP: Nossa...tá longe

Grupo: ((risos e falas mescladas))

Antônio: cincuenta y seis

2.1.3 Episódio 4

Apresentação

Na aula referente ao episódio descrito, ainda referente ao conteúdo de saudações e apresentações, a professora propôs as seguintes atividades: escutar um diálogo entre duas personagens de um CD de livro didático, em grupo compartilhar o que compreenderam (compreensão auditiva), responder a um breve questionário com perguntas mais direcionadas sobre o diálogo e, por fim, reproduzir o diálogo entre si, a partir de seus cotidianos.

Trata-se de um momento em que os alunos revisam o conteúdo da aula anterior a partir de outra perspectiva. Não mais de apresentar-se, mas de dialogar com o colega, simulando uma situação real de comunicação em espanhol.

Momentos antes de a professora dar início à atividade do diálogo, entrega aos alunos o material impresso, mas pede que os alunos aguardem para iniciar a leitura. A professora coloca o CD e no meio do diálogo faz uma pausa para perguntar o que os alunos compreenderam até aquele momento.

Durante esse episódio ainda estava presente o convidado LP.

Diálogo 1ª parte

Teresa: ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

Rosa: ¡Hola! Me llamo Rosa, ¿y tú?

Teresa: Teresa. ¿Eres de acá?

Rosa: No, soy de Venezuela, pero estoy estudiando en México.

Diálogo 2ª parte

Teresa: ¿Ah sí? Tampoco soy de acá. Soy colombiana. Estoy con unos amigos. ¿Te gustaría conocerlos?

Rosa: Sí, ¿Dónde están?

Teresa: Estamos en aquella mesa. Te los presento enseguida, si quieres.

Teresa: Dos cafés por favor.

Teresa: Gracias. Vamos Rosa, quiero que conozca a mis amigos.

Teresa: Muchachos, esta es Rosa. Una chica venezolana.

Manuel: ¡Hola! Mucho gusto, soy Manuel, ¿Cómo estás?

Juan: Y yo Juan, ¿Qué tal?

Teresa: Rosa, Manuel es mexicano y Juan paraguayo.

Rosa: Mucho gusto en conocerlos.

Manuel: Siéntate con nosotros Rosa.

Juan: ¿Qué haces por acá?

Rosa: Estoy estudiando la cultura indígena en México.

Professora: Entenderam o que foi falado?

Roberto: Elas estavam num bar.

Antônio: Foram tomar um café.

((Enquanto isso Diego (baixa visão) olha o material impresso mesmo sem autorização da professora. O professor visitante (LP) percebe e pede que Diego baixe o material conforme instruções da professora))

Professora: ¿Cuál es el nombre de las dos mujeres? ((referindo-se às personagens do diálogo))

Roberto/Antônio/Diego: ((vozes mescladas)) Teresa y Rosa ((os alunos pronunciaram os nomes com as devidas diferenças sonoras próprias do alfabeto espanhol))

Professora: Pedro? ((Chamando a atenção de Pedro para que ele também responda))

Pedro: Rosa y Teresa ((também pronunciando corretamente))

Professora: Isso mesmo:::...lembra que o s não tem som de z em espanhol.

Professora: ¿De donde son?

Grupo: ((vozes mescladas)) De Colombia y Venezuela ((Antonio pronuncia o som de Z, mas Roberto o corrige))

Professora: ¿Qué Teresa pregunta a Rosa al final del diálogo?

((Diego imediatamente procura em seu material a resposta para a pergunta da professora, mas esta, em tom de brincadeira, pede que ele não olhe. O grupo ri))

Professora: Vocês entenderam a minha pergunta?

Antônio: Essa última parte aí não:::... eu não peguei

Professora: Ok. ((a professora repete a pergunta pausadamente e Antonio repete cada palavra após ela))

Antônio: Eu não prestei atenção nessa parte aí não

Professora: Teresa hace una pregunta a Rosa. ¿Cuál es esa pregunta?

Antônio/ Pedro: ((vozes mescladas)) Não entendi, não lembro dessa parte

((a professora passa novamente o diálogo))

Professora: Teresa hace una pregunta a Rosa. ¿Cuál es esa pregunta?

Roberto: Se ela gostaria de conhecer uns amigos. Falou Mucho gusto

Pedro: Falou chica también

Professora: ¿Cuántas personas hay en el dialogo?

Todos: Cuatro

Professora: ¿Cuales son los nombres?

Roberto/Antônio: Rosa, Teresa, Manuel

Antônio: Não lembro do outro

Diego: Juan.

Professora: La última pregunta ahora: ¿los muchachos se presentaron a Rosa o ya la conocían?

((Silêncio por uns instantes))

Roberto: Eu acho que eles não se conheciam.

Professora: Como é que a gente sabe?

Antônio: Porque ele falou Mucho gusto.

Descrição

Conforme já dito, o propósito dessa atividade realizada no episódio selecionado era que os alunos pudessem ter contato com uma situação de interação em língua espanhola mais próxima do real (ainda que fosse um diálogo de CD de livro didático) na qual pessoas se apresentam, falam suas idades, seus gostos, preferências, nacionalidades.

Durante a aula os alunos estavam de posse do material impresso em braille no qual puderam acompanhar o diálogo. A professora divide o diálogo em duas partes, pois a primeira os alunos já conheciam a estrutura de apresentar-se ao conhecer alguém, conforme trabalhado em aula anterior. No primeiro momento da atividade abordou-se a compreensão auditiva, assim, os alunos tiveram que responder a algumas questões a respeito do texto. A priori o ideal era que os alunos respondessem em espanhol, a partir da pergunta, no entanto, as respostas foram dadas em português, ainda que a professora as fizesse na língua estrangeira.

Nesse primeiro momento da aula a proposta era de que os alunos não consultassem o material impresso. Apenas após a atividade de compreensão auditiva, que antecedeu à atividade de produção oral, os alunos puderam consultar o material.

Análise

Nesse episódio a professora retoma alguns conteúdos da primeira aula sobre pronúncia, tema que precisa ser retomado constantemente, na medida em que os alunos vão se apropriando da língua. No caso desse episódio, os sons das letras do alfabeto espanhol e expressões de apresentação (*Mucho Gusto*).

No início do episódio, Pedro é o único aluno que não responde à primeira pergunta da professora e esta percebe e o traz de volta a interação. A intervenção tem sucesso, pois a partir desse momento o aluno passa a responder junto com os demais colegas.

Em dado momento da aula, Antônio repete todas as palavras que a professora fala, como se fosse um recurso próprio do aluno para compreender e interagir com o conteúdo da aula. Vigotski (1997) afirma que o aluno cego aprende da mesma forma que o aluno vidente, no entanto, com uma organização distinta. O autor não detalha o que seria essa organização, entretanto, pode-se pensar que o modo como o aluno se apropria desse

conhecimento acontece pelos recursos e vias alternativas disponibilizadas pelo professor/mediador e também por recursos próprios que o aluno utilize/desenvolva para o aprendizado, que no caso do aluno mencionado, pode ser a imitação.

Além disso, o aluno referido acima interagiu com o conhecimento, pois ao repetir a fala da professora, pôde memorizar a pergunta que não havia compreendido, pensar sobre ela e associá-la ao diálogo e em seguida responde-la corretamente.

Nota-se que nesse episódio os alunos interagiram com o conhecimento aprendido em aulas anteriores, como os numerais, expressão de saudação e apresentação, sons específicos da língua espanhola. Ou seja, conseguiram fazer conexão entre um conhecimento e outro, através de material didático impresso em braille/ampliado e CD de áudio, das intervenções da professora e da interação com os colegas.

Segundo Vigotski (2007), a mediação é essencial para que o aluno passe de um conhecimento a outro de nível de complexidade mais elevado, provocando a Zona de Desenvolvimento Iminente do aluno, de modo que ele se aproprie do conhecimento científico e passe a interagir com ele à medida que novos conhecimentos vão sendo dominados pelo aluno.

2.1.4 Episódio 5

Apresentação

Essa aula teve como conteúdo proposto as horas, estações do ano, dias da semana, meses do ano de modo que os alunos pudessem falar de suas rotinas diárias. Vale dizer que as horas em espanhol têm uma especificidade em relação ao português, por exemplo, 5:15 se diz cinco y cuarto; 5:45 se diz seis menos cuarto; 3:40 se diz cuatro menos veinte. Geralmente o recurso visual da lousa ou o desenho de um relógio em papel facilita a explicação desse conteúdo. Para isso a professora precisou encontrar outra forma de ensinar as horas aos alunos sem o recurso habitual da visão, com o qual estava acostumada.

Professora: Vamos al material de ustedes (...) ahora hablen conmigo (...) ((aguardando os alunos encontrarem o texto no material, após isso, passa a explicar oralmente))

Professora: Repitan conmigo::: ... dos y veinte

Todos: dos y veinte

Professora: una y media::: ...¿qué hora es esa?

Antônio: Uma e meia

Professora: Agora, se formos falar duas e quinze...quinze minutos...quantos minutos tem uma hora?

Antônio: 60 minutos

Professora: Se você dividir por quatro, quantos minutos dá?

(...)

Professora: Quinze minutos? Isso significa que quinze minutos é um quarto de hora...vocês entendem esse raciocínio?

(...)

Professora: Por exemplo, em espanhol, quando as pessoas vão falar duas e quinze, elas falam dos y cuarto...entenderam?

Antônio: Dos y cuarto?

Professora: Porque significa que estamos falando de duas horas mais um quarto de hora...então pergunta pro teu relógio que horas são ((aluno cego com um relógio com programa de voz))

Antônio: Três e catorze

Professora: Vamos supor que fosse três e quinze, como você falaria isso em espanhol?

Antônio: Três e um quarto

Professora: Tres y cuarto ((corrigindo Antonio))...entenderam esse raciocínio? As demais horas se fala normal, como a nossa...tres y veinte, tres y veinticinco, tres y media. Quando for três e trinta e cinco, como falamos isso em português?

Antônio: Três e trinta e cinco...eu falo vinte e cinco pras quatro

Professora: Em espanhol, ao invés de você falar vinte e cinco pras quatro, vocês vão falar quatro menos vinte e cinco...cuatro menos veinticinco. Entenderam? (...) nessa mesma lógica, como ficaria duas e quarenta?

((pausa grande, os alunos pensam, mas demoram a responder))

Professora: Qual a próxima hora depois de duas?

Todos: Três horas

Professora: Então vocês vão pegar essa hora que vem em seguida e diminuir os minutos que faltam pra chegar até ela...pensa nesse raciocínio...em português a gente fala vinte pras quatro...vocês vão falar quatro menos vinte...em espanhol, cuatro menos veinte.

(...)

Professora: Se eu falar pra vocês duas e quarenta da tarde?

Antônio: Falta vinte pras três:::...

Professora: Então é o três que você tem que pensar...três menos vinte...como fica em espanhol então?

Antônio: Três menos veinte:::... chatinha a hora em espanhol né

Professora: Vocês tem que mudar o jeito de pensar...por exemplo, como eu falo dez e cinquenta?

Antônio: Eu falo dez pras onze...

Professora: Em espanhol você vai falar ao contrário...onze menos dez:::...você vai falar primeiro a hora e depois quantos minutos para chegar a essa hora...

(...)

Roberto: ¿Tres e cuarenta e cinco eu posso falar cuatro menos cuarto?

Descrição

Os conteúdos trabalhados nessa aula foram: horas, dias da semana, estações e meses do ano. Para isso a professora entregou um material impresso em braille aos alunos com todo o conteúdo impresso. Ao abordar os dias da semana trouxe um conteúdo mais cultural, no qual contava a história mitológica dos nomes dos dias da semana, o que se tornou proposta de prática de leitura.

Como atividades a professora propôs que os alunos respondessem a algumas questões sobre suas estações do ano favoritas e a de seus colegas, suas datas de aniversários, dos familiares, dos colegas e, para as horas, a professora propôs, num primeiro momento a tradução direta do português para o espanhol de modo que os alunos compreendessem a lógica estrutural das horas, memorizassem e, posteriormente sugeriu que contassem a rotina de um dia de sua semana, a partir dos conteúdos já conhecidos.

Análise

Nota-se que a explicação do conteúdo de horas precisou ser bastante detalhada. O aluno Antônio foi o que teve mais dificuldades para entender a lógica da estrutura das horas em espanhol. A professora por diversas vezes explica, cada vez de uma forma diferente a fim de fazer com que o aluno se apropriasse do conteúdo, para então passar a atividade que se seguiu.

Vigotski (1997) diz que o aluno cego precisa de vias alternativas para o seu aprendizado, no entanto, o mediador de maior força é a linguagem, na qual a palavra é no seu significado o elemento mais importante. Vê-se aqui que a professora buscou formas de explicar ao aluno a estrutura das horas, sem utilizar nenhum tipo de material tátil além do impresso em braille (que o aluno pouco utilizou durante a explicação) e a palavra para explicar o conteúdo.

Um dado importante é que o aluno Antônio em alguns momentos repetiu o que a professora falou sem compreender. Nota-se isso pela expressão de dúvida do aluno e também pelo fato de que, nas vezes em que precisou falar as horas quando solicitado pela professora, a intervenção foi necessária o tempo todo e, muitas vezes, o aluno apenas traduziu o que ouviu em português, uma vez que os números já eram conhecidos em aula anterior.

A esse respeito, Vigotski (2008) levanta um problema bastante comum em alunos cegos, o verbalismo que, segundo ele, é a simples repetição de palavras que se relacionam ao conceito, mas que na realidade apenas simula o conhecimento. Nesse episódio nota-se claramente que Antônio não se apropriou do conhecimento, no que se refere à especificidade das horas em espanhol.

Percebe-se também a diferença entre a segurança com que Roberto fala em comparação a Antônio, que demonstra bastante insegurança. A aula que estava sendo ministrada em espanhol, passou a ser em português nesse momento, para que os alunos sentissem menos dificuldade para compreenderem o conteúdo. A professora fez uso de um único recurso nessa aula, que foi sua própria explicação e posteriormente aplicou uma atividade na qual os alunos deveriam falar sobre hábitos cotidianos nos quais deveriam utilizar as horas. Mesmo assim, Antônio demonstrou bastante dificuldade com relação a esse conhecimento novo.

Nesse caso, para esse aluno, a mediação da professora pela palavra não foi suficiente para que Antônio compreendesse o conteúdo. No entanto, o mesmo não aconteceu com Roberto.

Saviani (2010) afirma que, sobre metodologias de ensino, a melhor é aquela que o professor conhece e domina. No entanto, a professora poderia ter buscado formas alternativas para garantir que Antônio se apropriasse desse conteúdo, ainda que os demais alunos tenham conseguido se apropriar.

2.1.5 Episódio 6

Apresentação

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, suas ações habituais, coisas que mais gostam de fazer. Roberto não tinha o material impresso em braille 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 em CD de livro didático em que as personagens (mãe e filha) falavam sobre rotina.

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.

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.

((Diego sinaliza com a cabeça que deseja começar, mas fica esperando a professora dar o passo inicial))

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 o 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...faço cursinho

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 treinta 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.

Descrição

A proposta da aula era fazer com que os alunos conseguissem se expressar em espanhol, falando sobre suas rotinas e expressões habituais. Vale lembrar que apenas Diego tinha o material impresso, pois a instituição novamente não pôde imprimir o material em braille para que Roberto pudesse acompanhar. No entanto, ambos tiveram o áudio com diálogo para acompanhar, porém o áudio não contemplou todas as expressões, e o material trazia as que faltavam.

Análise

Assim como observado em episódios anteriores, a professora inicia a aula 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.

Segundo Saviani (2008) o trabalho educativo é um ato intencional do educador de proporcionar aos alunos o acesso e a apropriação do conhecimento científico. Em acordo com 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, em seguida possam ter contato com o conteúdo e então realizar a atividade oral, com base nos conteúdos que teve acesso em aulas anteriores somados ao novo tema.

No início da fala, quando 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, mesmo sendo seu momento de fala, buscando auxílio para realizar a atividade. O aluno não demonstra segurança para começar, diferentemente de Roberto, que em seu momento de fala mostra destreza na articulação das ideias apresentadas. Um detalhe interessante sobre essa afirmação é que Roberto, nessa aula especificamente, estava sem o material impresso em braille, ao contrário de Diego, que estava de posse do material impresso ampliado.

Não se pode perder de vista que cada indivíduo tem modo próprio de apropriar-se do conhecimento e também um tempo diferenciado. Além disso, a história de vida escolar é um fator relevante a ser considerado nesse processo, dado que Roberto e Diego estudaram em escolas distintas.

A cegueira de Roberto, que no censo comum seria compreendida como um fator que acarreta problemas no aprendizado do aluno, no episódio referido constata-se que

não foi uma barreira para que o aluno compreendesse a atividade e conseguisse realizá-la com sucesso. 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 Roberto.

2.1.6 Episódio 7

Apresentação

A aula referente ao episódio a seguir propôs o seguinte conteúdo: pedir e dar informações e localizações em espanhol. Como atividade a professora pediu ao aluno que perguntasse e respondesse sobre locais onde queria chegar. Essa atividade foi realizada em parceria com a professora, pois os demais alunos faltaram.

Professora: Me gustaría que me contara como es...desde el momento en que te despiertas hasta el momento en que llega a la sala de clase...por ejemplo...me despierto a las siete y voy al baño, entonces doblo a la izquierda, voy al baño, me peino, etc...

Roberto: Yo me despierto...eh...unas seis y media, me levanto, doblo a la derecha...llego en mi baño, cepillo los dientes, lavo la cara ((risos)) después yo me peino...como é...cambio de ropa (...) saio...desço...como é?

Professora: Bajo la escalera

Roberto: Bajo la escalera, doblo a la derecha, estoy na cozina ((pronuncia o z com som de s))

Professora: Cocina

Roberto: Tomo un vaso de leche...viro...doblo a la izquierda...saio para la puerta del quintal...entrar? ((sinaliza para a professora querendo saber como pronunciar corretamente))

Professora: Entro

Roberto: Entro en mi coche...saio?

Professora: Salgo

Roberto: Salgo por el portón...viro a la izquierda...doblo a la izquierda ((rindo do próprio equívoco))...sigo recto tres cuadradas, doblo a la derecha...eh...llego a la escuela, subo la escalera...más o menos noventa degraus...((risos))

(...)

Professora: ¿Y cómo es un día de clase para ti Roberto? ¿Tienes un material para ti, como son los profesores?

Roberto: Yo deixo...como é?

Professora: Dejo

Roberto: Yo deixo mi mp3 ligado con mi profesora, na carteira dela...

Professora: En la mesa de la profesora

Roberto: ((repete a frase da professora)) ela...como fala?

Professora: Ella

Roberto: Ella graba las clases para mí.

(...)

Professora: Ahora cuéntame algo del final de semana...¿cómo llega a la iglesia por ejemplo? ((a professora já sabia que o aluno frequentava uma igreja))

Roberto: Mais ou menos eu sei...eh...yo salgo de mi casa

Professora: ¿A que hora sale de tu casa?

Roberto: A las nueve más o menos...a las nueve de la mañana.

Professora: ¿Y qué día es ese que va a la iglesia?

Roberto: Domingo.

(...)

Roberto: Yo salgo de mi casa as nueve, eh...doblo né? Doblo a la derecha, sigo recto uns...unas doce cuadras...después doblo a la izquierda, unas ocho cuadras, después doblo a la derecha más unas tres cuadras y estoy en la iglesia.

Descrição

A professora propõe nessa aula ao aluno que, usando o espanhol, aprenda a pedir e dar informações sobre localizações. Para isso, foi preparado um material tátil ao aluno representando uma cidade e oralmente a professora e o aluno fizeram a atividade que segue:

Observa el plan de la ciudad y relaciona preguntas y respuestas:

1. Por favor, ¿Hay una farmacia cerca?
2. Por favor, ¿Dónde está la estación de autobús?
3. Por favor, ¿Dónde está la plaza de la Fuente?
4. Por favor, ¿Hay correos en este barrio?
5. Por favor, ¿Sabe usted dónde está la Biblioteca Nacional?
6. Por favor, ¿Hay algún cine cerca de aquí?

() Sí, hay una en la avenida de las Naciones. Sigue recto y coge la primera izquierda. Allí está, cercana a la guardería de niños.

() Sí, hay uno en la avenida de la República. Sigue recto por esta calle y en la avenida de la República gira a la izquierda.

() Está muy cerca. Sigue por esta calle, coge la primera a la derecha y sigue todo recto. Allí está, al fin de la avenida de las Naciones.

() Está en la avenida de las Naciones, al lado de la plaza de la Fuente.

() Está lejos de aquí. Sigue por esta calle, coge la primera a la derecha, coge a la izquierda en la plaza de la Fuente. Allí está, al fin de la calle.

() Sí, hay uno en la calle Rioja.

A atividade demorou mais que o esperado, pois o aluno antes precisou conhecer o material, o que levou bastante tempo da aula. Ainda assim, foi possível realizar a atividade acima proposta.

Devido à demora e à dificuldade do aluno em compreender o material, não foi mais utilizado em nenhum outro momento da aula. Assim que o aluno memorizou as expressões necessárias para realizar a atividade oral sozinho, percebeu-se que não havia a necessidade do material tátil. Após isso foi pedido que ele descrevesse, utilizando as expressões de pedir e dar informações e localizações (doble a la derecha, a la izquierda, sigue todo recto, subir/ bajar la escalera, entre outras).

Tanto as expressões de como perguntar e responder quanto vocabulários da cidade, como praça, padaria, farmácia, correios, cinema, biblioteca, creches, estação de ônibus, açougue, rua e avenida foram abordadas nesse conteúdo.

Análise

A partir da memorização de estruturas o aluno conseguiu expressar-se conforme atividade proposta, utilizando a língua estrangeira corretamente, com algumas poucas intervenções da professora. Assim, de acordo com Vigotski (2008), o aluno, com ajuda da professora, conseguiu realizar a atividade de forma mais completa, apropriando-se desse conhecimento específico. Em acordo com Saviani (2008) o papel do professor é

essencialmente mediador e deve “proporcionar aos alunos meios e elementos relevantes para o seu crescimento intelectual e organizar esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (p. 75).

Nessa aula, a professora trouxe um material tátil, o primeiro utilizado no curso além dos impressos em braille. No entanto, pode-se afirmar que não havia a necessidade desse material, uma vez que, devido o fato do aluno ter que reconhecê-lo, compreender a sua proposta, houve demora excessiva no andamento da aula. E por fim, nas demais atividades o material não foi retomado. Assim, afirma-se que materiais táteis no ensino de alunos cegos nem sempre são as melhores opções, pois como se viu nessa aula referente a esse episódio, o aluno precisou apenas das explicações da professora a respeito do conteúdo da aula.

Novamente, vê-se que a mediação pela linguagem é um elemento fortíssimo no que se refere ao ensino de alunos cegos, pois, conforme afirma Vigotski (2007), o professor, ao trabalhar determinado conteúdo com o aluno, explica, comunica conhecimentos e faz perguntas de modo a levá-lo a explicar o assunto sem auxílio. No caso do aluno em destaque, as explicações da professora foram suficientes para que ele interagisse com os demais conhecimentos das aulas anteriores, e assim, realizasse a atividade com sucesso, necessitando de poucas intervenções.

Além disso, a atividade exigiu que o aluno soubesse verbos que não foram apresentados a ele em aulas anteriores, como *salir* e *estar*. No entanto, uma única vez explicado em um momento no qual a professora o corrige, não precisou haver nova intervenção, pois posteriormente precisou-se outra vez desse verbo (*salir*) e o aluno o utilizou corretamente. Vigotski (2008) explica que, o aluno na sua Zona de Desenvolvimento Real, quando mediado por um adulto ou alguém mais capaz, no caso a professora, passa de um nível a outro de conhecimento. Assim, a professora, ao intervir na fala do aluno corrigindo-o, proporcionou-lhe um novo conhecimento, portanto, provocou a sua Zona de Desenvolvimento Iminente, que trata justamente do momento em que o aluno, com auxílio é mais capaz do que sozinho.

Com relação ao trabalho pedagógico, Saviani (2008) afirma a importância do aprendizado passo a passo, de modo que o aluno se aproprie efetivamente do conhecimento. Para o autor, o primeiro passo do professor deve ser partir da prática social do aluno. Assim, com relação ao episódio analisado, a professora buscou iniciar a atividade oral a partir da própria realidade do aluno, um dia de aula e depois uma atividade do final de semana.

A partir disso, o aluno começou a relacionar o conhecimento aprendido em aulas anteriores ao atual, tornando sua produção oral mais complexa do que no início do curso, quando ainda tinha pouco conhecimento sobre a língua espanhola. Segundo Gasparin (2003) o professor pode tomar como ponto de partida para a sua prática a própria descrição dos alunos “como uma expressão de seu nível de desenvolvimento atual”. Somente assim o professor define de onde deve começar a sua ação “para que o aluno se aproprie do novo conhecimento, bem como o nível superior a que chegará” (p. 23)

No caso específico desse episódio, a professora buscou a prática social do aluno para iniciar a atividade e mostrar ao aluno a relação desse aprendizado com a sua vida real, pois apropriando-se do conhecimento científico e relacionando-o com a realidade social é que o aluno terá “domínio sobre as questões da prática social” (MARSIGLIA, 2011b, p. 106).

Nota-se ainda que, nesse episódio o aluno já não necessita de muitas intervenções da professora, ele próprio faz as construções linguísticas tendo sua prática social cotidiana com ponto de partida (sugerido pela professora) e relacionando o novo conhecimento com o anterior, ou seja, a mediação aconteceu não apenas pela interação entre aluno e professora, mas principalmente com o conhecimento aprendido em aulas anteriores. Até mesmo o material impresso em braille não foi utilizado, ainda que a professora tivesse sugerido que o aluno o usasse como base para a elaboração da sua fala. Ele preferiu se apoiar nos conhecimentos que dos quais já havia se apropriado.

Assim, com base em Vigotski (2008) a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o impulsiona. Roberto aprendeu, se apropriou dos conhecimentos das aulas do curso, e assim, foi capaz de elaborar textos orais mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de pensar em falar sobre soluções, caminhos e possibilidades no ensino de ELE para alunos com DV é importante observar a transformação pessoal e profissional que a realização deste estudo proporcionou à pesquisadora. Durante as leituras e as aulas com o grupo de alunos, pode-se perceber a mudança gradual que ocorreu ao longo do processo, não somente no que se refere ao aprendizado dos alunos, mas ao comportamento da professora.

Aprendi que ensinar é mais que transmitir conhecimentos, é interagir, mediar, planejar, proporcionar condições, criar, refletir, se relacionar, dar voz e ser ouvido. Vigotski me ajudou a compreender que a deficiência visual em sua dimensão biológica não é fator determinante para que o aluno com esse tipo de deficiência sensorial se aproprie ou não de determinado conhecimento, mas sim, a sua dimensão social. Aprendi ainda que a interação, a mediação, a linguagem, a palavra são elementos chave para um processo de aprendizado que proporcione ao aluno a apropriação do conhecimento.

Sobre isso, Saviani me ajudou a perceber que o mais importante não é de qual método o professor faz uso, mas sim que ele domine o conteúdo que ensina e que tenha conhecimentos pedagógicos para fazê-lo. E mais, que o papel do professor é essencialmente mediador e sua função principal é proporcionar ao aluno a assimilação do conhecimento para que ele se aproprie do mesmo.

A busca por leituras que fundamentassem a pesquisa foi um momento importante de formação, de apropriação de novos conhecimentos. Em seguida, o contato com os alunos com deficiência visual, a formação do grupo foi um desafio bastante intenso e ao mesmo tempo muito prazeroso.

Assim, aprendi ainda que ser professora com base na perspectiva sócio-histórica pode ajudar a transformar a escola em um lugar que forma cidadãos críticos, conscientes de sua sociedade e de seu poder de luta em relação a ela.

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, 2006, p. 39)

Lembrando que Vigotski afirma que o ser humano se constitui nas suas relações sociais, culturais e históricas, e assim aprende e se desenvolve, percebi que a interação social é um dos elementos mais importantes no processo educacional, pois enquanto o aluno tem contato com o conhecimento transmitido pelo professor e por ele assimilado, devidamente mediado pode levá-lo a apropriar-se do conhecimento. Saviani (2008) afirma ainda que essa transmissão-assimilação não é algo mecânico, mas deve acontecer de forma a levar o aluno à criticidade.

As considerações que aqui apresentamos estabeleceram-se a partir das análises realizadas tendo em vista o foco deste estudo, que é compreender a importância da interação no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola e organizar o trabalho pedagógico de modo que o aluno com deficiência visual se aproprie do conhecimento.

Em nossas aulas de espanhol, a interação esteve presente em todos os contextos, durante as atividades, as explicações dos conteúdos, durante os intervalos de descontração. A afetividade que irrompeu ao longo desse processo, mesmo não sendo um conceito abordado nesse trabalho, foi um elemento marcante que certamente teve grande relevância na relação aluno-professor, e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de mediação simbólica, discutido por Vigotski 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, esse alunado precisa de um professor presente, interagindo, mediando o processo de aprendizagem seja pela palavra, seja com o material didático ou com o conhecimento.

Conforme discutido nos episódios analisados, os alunos, quando mediados, conseguiam alcançar um nível acima daquele que já tinham antes da realização da atividade ou da explicação do conteúdo. Desse modo, passamos a outro conceito amplamente conhecido de Vigotski que também foi base para as discussões realizadas nesse trabalho: a Zona de Desenvolvimento Iminente. Esses conceitos, intrinsecamente relacionados, mostram que quando os alunos estavam com o material ou em interação com a professora, auxiliando-os, as atividades eram realizadas com sucesso, dadas as devidas proporções de nível de conhecimentos sobre o conteúdo.

Isso porque a mediação é um elemento inerente ao desenvolvimento humano e faz parte da construção sociocultural do homem. É o conceito chave a ser discutido quando

tratamos do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e conseqüentemente da formação dos conceitos, que na pessoa com deficiência visual, segundo Vigotski (1997), acontece de modo diverso, também, porque passa pelo conceito dos videntes. Por isso, em sala de aula, o papel do professor de alunos com DV é de muita responsabilidade, já que “o conceito é a forma superior da compensação da insuficiência das representações” (Vigotski, 1997, p. 189).

Com base nesses conceitos de Vigotski, verifica-se que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, recursos táteis ou outras tecnologias não são indispensáveis. O que os alunos realmente precisam é de professores que tenham a compreensão da dimensão do que é ensinar, de qual é seu papel diante desses estudantes, e também, que tenham noções sobre as necessidades específicas de acordo com as particularidades deste tipo de deficiência sensorial, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos, é essencial para a realização de práticas mais conscientes e planejadas. Para isso, material em braille, material ampliado, mediação do professor e mediação simbólica são imprescindíveis para o trabalho pedagógico com o aluno com esse tipo de deficiência.

Assim, no âmbito específico deste trabalho, pode-se afirmar que não houve necessidade de materiais didáticos adaptados para explorar o aprendizado do aluno com DV pelos sentidos remanescentes.

Do mesmo modo que o áudio se mostrou um recurso bastante relevante durante o curso, o material em braille foi um dos que mais proporcionou ao aluno cego as possibilidades de interação com o conhecimento. No caso do curso de espanhol ministrado nessa pesquisa, ambos os recursos, quando utilizados concomitantemente não se mostraram a melhor opção, pois a velocidade com que os alunos desse grupo lêem em braille não acompanha o áudio, mas quando utilizados separadamente, auxiliaram os alunos a compreender o conteúdo.

Toda a organização inicial do curso considerou o fato dos alunos serem indivíduos com DV, mas não com relação ao nível e quantidade de conteúdo a ser transmitido, e sim com relação à necessidade de adaptação do material (braille e ampliado) para que os alunos pudessem participar da aula com mais 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 normalmente, com mais dificuldades em alguns conteúdos, o que foi

suprido pela mediação da professora, ao explicar os conteúdos oralmente e 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 lêem. Para isso, foi necessário ter consciência de que, sem planejamento, não haveria meios de ministrar aulas a esse grupo. Sem a intencionalidade do ato educativo, conforme afirma Saviani (2008), não seria possível a transmissão do saber sistematizado aos alunos.

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 devam ser priorizados no ensino desta disciplina, revelando possibilidades de adequação para o ensino de alunos com deficiência visual.

Assim como nos ensina Saviani (2008) para que o aluno passe da síntese à síntese, para que saia da situação de não-domínio para domínio de determinado conteúdo, é necessário que o processo de transmissão-assimilação seja realizado passo a passo. Conhecer a realidade social do aluno deve ser o ponto de partida para a prática educativa. Por isso, compreendemos que conhecer a realidade do aluno com DV é o ponto inicial, ponto chave para a realização de práticas bem sucedidas. A partir daí o professor vai planejar, problematizar, ensinar o conteúdo de modo que o aluno chegue a síntese do conhecimento e, conseqüentemente a uma “prática social qualitativamente superior”.

Assim, com base nesses autores, com base na experiência adquirida e nas relações sociais que aconteceram ao longo da realização desse trabalho, aprendi que incluir é mais que colocar em um lugar, que garantir acesso, mas é também proporcionar meios do aluno se apropriar do conhecimento, de interagir com ele em busca de uma transformação pessoal e social.

Certamente que este é um trabalho inicial no que se refere ao aprendizado de LE para um público que se mostra sempre aberto a aprender, participar, colaborar com esse tipo de projeto e tão capazes como todos os demais aprendizes. Inicial também no que se refere à formação de professores de LE, que certamente irão se deparar com alunos com DV e que, em sua grande maioria se sentem despreparados, sem sequer saber como planejar seus trabalhos.

O importante é que essa discussão possa ter continuidade entre os estudantes de Letras, futuros professores de língua estrangeira, e também entre os atuais professores para que possamos continuar acreditando que a escola é um direito de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, E. T.; MAZZARO, D. Repercussões da Lei 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil. **LL Journal**, vol. 2, n.2, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/> Acesso em 10 abr 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 10 abr 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em 10 abr 2011.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. MEC, Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 22 mar 2011.

_____. 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/politicaeducspecial.pdf. Acesso em 22 mar 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011 - 2020**. Disponível em <http://conae.mec.gov.br> Acesso em 22 mar 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7ª Ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1995.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: Lembranças e Depoimentos**. 2a. Ed. Autores Associados: PUC. Campinas, 2006.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, set/dez 2009. Santa Maria. Disponível em: www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial acesso em mai 2011.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas, 2002 - 278 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; CASTELANO, F. S. **El español en Brasil: actualidad y memoria**. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org>. Acesso em 20 set 2009.

CRUZ, R. A. S. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 2000.

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.

DIAS, R. M. M. **A Construção das Normas: O Trabalho de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) junto a Alunos Deficientes Visuais**. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

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

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola. Editorial. 1995.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª. Ed. Autores Associados, Campinas, SP, 2007.

FERREIRA, V. G. **O Ensino de Língua Estrangeira para Deficiente Visual em Sala de Aula Regular do Ensino Fundamental**. 2003. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**. Vol. 19, n. 46, Campinas, setembro de 1998.

FONTANA, R. A. C. **A elaboração conceitual nas relações de ensino**. 1991. 252 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 1991.

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

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

GÓES, M.C.R.. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2010**. Brasília: MEC, 2010.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª. Ed. Autores Associados, Campinas, SP, 2007.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, pp. 919-938, jul/ set 2010.

LAVARDA, S. T. F.; BIDARRA, J. A dêixis como um “complicador/facilitador” no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.309-324, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2010.

MAGALHÃES, G. M. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego: um olhar para a inclusão**. 2009 – 186 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2009.

MARSIGLIA, A. C. G. A. **Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Autores Associados, Campinas, 2011a.

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

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez. São Paulo, 2005.

MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Junqueira;Marin, Araraquara, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006.

MILIAN, M.; PEARSON, V. Students with Visual Impairments in a Dual-language Program: A Case Study. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. n. 11, v. 99, Colorado, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As Abordagens do Processo**. Editora Universitária e Pedagógica Ltda. São Paulo, 1986.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, K. **Interação em Sala de Aula de Língua Estrangeira de Deficientes Visuais**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4ª. Ed. Scipione, São Paulo, 1997.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil** Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2010.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 5ª. Ed., Summus, São Paulo, 2001.

REGO, M. T. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21ª. Edição. Editora Vozes, Petrópolis, 2010.

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**. Mercado das Letras, Campinas, 1998.

RODRIGUES, F. S. C. **Língua Viva, Letra Morta:** obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese (Doutorado em Letras). 342fls. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** 6ª. Ed. Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 1987.

SÃO PAULO (Estado), Assembléia Legislativa do Estado, **Decreto nº 54.758, de 10 de setembro de 2009** de São Paulo. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/819016/decreto-54758-09-sao-paulo-sp>> Acesso em 18 out 2011.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, jan/ abr 2009.

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

SCALCON, S. **A procura da unidade psicopedagógica.** Articulando a psicopedagogia histórico-cultural. Campinas: Autores Associados, 2002, 176 p.

SEDYCIAS, J. Porque os brasileiros devem aprender espanhol. In: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola. Editorial. 2005.

SILVA, C. V. **Ensino de Espanhol Língua Estrangeira para Deficientes Visuais Brasileiros.** 2009. 128 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Letras. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SPERONI, K. S. **A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):** considerações sobre as facetas do novo paradigma. P@rtes.V.00 p.eletrônica. Junho de 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/politicanacionaldeeducacao.asp>. Acesso em 21 mar 2011.

SMOLKA, A.L.B. ; GÓES, M.C.R. de. Introdução. In, SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. DE. (Org). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a a construção do conhecimento**. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997. p.9-13

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, v. 16, 2010, 292p.

VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 6ª. Ed. Editora Loyola, São Paulo, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 182 p.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 224 p.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V** – Fndamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997, 391 p.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III** - Incluye Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995, 383 p.

APÊNDICE A - PLANO DE CURSO

Ementas:

- Introduzir os conteúdos da língua espanhola referentes a sua origem, falantes e diferenças com a língua materna.
- Desenvolver conteúdos relativos às práticas sociais cotidianas.

Objetivos Gerais:

- Capacitar o aluno para que se comunique na língua espanhola;
- Desmistificar o conceito sobre a dificuldade do aprendizado de uma LE;
- Conhecer as normas sociais que regem os discursos linguísticos;
- Promover o conhecimento sobre a cultura hispânica e hispanoamericana por meio do aprendizado de conteúdos funcionais da língua;

Objetivos Específicos:

- Promover o desenvolvimento do aluno nas seguintes destrezas da língua: leitura, compreensão auditiva e expressão oral;
- Compreender e expressar ações cotidianas;
- Compreender o essencial do material escrito;

Conteúdo Funcional:

- Saludarse y despedirse;
- Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado;
- Pedir perdón;
- Dar las gracias;
- Relaciones familiares;
- La vida cotidiana: horarios; rutina diaria;
- Expresión de la hora, de la fecha, de la estación del año;
- Usos de Tú y Usted;

Conteúdo Gramatical:

- Pronunciación de los sonidos;

- Numerales;
- Usos de **ser + estar**: ser + sustantivo; ser para referirse a lugar de origen; ser para expresar la hora y referirse al tiempo; ser para expresar localización habitual.
- Presente de indicativo: uso para expresión de acciones habituales;
- Referencias temporales: indicadores de habitualidad y frecuencia: nunca, todos los días;
- Indicadores de anterioridad y posteridad: antes de, después de;
- Indicadores de localización espacial: aquí, encima, al Norte.

Atividades:

- Participação nas atividades de aula, expressão oral individual, em dupla e em grupo;
- Interpretação de pequenos textos relacionados com o cotidiano e rotina diária;
- Práticas de áudio;

Avaliação:

- Dialógica;
- Participação em aula;

Bibliografia:

BOROBIO, V. **Curso de español para extranjeros**. Nuevo ELE. Nivel 1. Editores SM, Madrid, 2002.

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

BRUNO, F. A. T. C; MENDOZA, M. A. C. L. **Hacia el español**. Nivel Basico. Editora Saraiva, São Paulo, 1997.

MARTIN, I. **Espanhol**: série ensino médio. Editora Ática, São Paulo, 2007.

MILARI, E. M.; GRADVOHL, I. R. M.; BAPTISTA, L. R.; LACERDA, R. D.; SABINO, W. **Listo**: español a través de textos. Editora Moderna/Santillana, São Paulo, 2005.

APÊNDICE B – PLANOS DE AULA

Aula 1

Tema: Introdução aos estudos da língua espanhola: o alfabeto

Objetivo

1. Apresentar o alfabeto da língua espanhola aos alunos, mostrando as diferenças nos sons da língua espanhola e língua portuguesa e também as diferenças de sons de alguns fonemas no próprio idioma nos países falantes da língua. Desse modo, pretende-se também abordar as questões culturais que envolvem a língua, como por exemplo, conhecer os países que falam o idioma, alguns aspectos sócio-culturais que envolvem o idioma, como por exemplo, as formas de tratamento de um lugar para outro.
2. Saudações e apresentações em espanhol

Materiais didáticos

3. Adaptação de um texto de livro didático de espanhol nível iniciante para o braille, contendo o alfabeto e um CD para a prática da compreensão auditiva, referente a essa mesma temática.

Estratégias de aula/ procedimentos

- Motivação

4. Conhecer uma língua estrangeira, no atual cenário econômico em que vivemos é praticamente uma exigência do próprio aluno e do nosso contexto socioeconômico.
5. Enfatizar a possibilidade do aluno pode praticar a expressão oral no idioma, ainda que minimamente, diferentemente de alguns outros, principalmente o inglês, lecionados nas escolas regulares, é um elemento motivador.
6. Os materiais adaptados às necessidades dos alunos, como textos em braille e ampliado e uso de material de áudio.

- Desenvolvimento

7. Conhecer o alfabeto por meio do áudio do CD do livro didático;
8. Acompanhar a leitura do CD no material em Braille para conhecerem, além do som, a letra correspondente (considerando que em espanhol algumas grafias são diferentes ou nem existem em português);
9. Leitura do alfabeto pela professora, seguida de repetição dos alunos para prática e memorização da pronúncia;
10. Explicação sobre as diferenças nos sons e também na grafia de alguns fonemas diferentes da língua portuguesa e a variação da língua em países falantes de espanhol;
11. Prática dos termos mais usuais quando se apresenta ou é apresentado a alguém;
12. Formas de tratamento em situações de apresentar-se ou ser apresentado (formalidade e informalidade);

- Atividades

13. Soletrar o próprio nome em voz alta;
14. Soletrar o nome de um colega da turma para memorização da pronúncia do alfabeto;

15. Os alunos repetem após leitura da professora os termos e expressões mais usuais ao cumprimentar uma pessoa, ao apresentar-se e /ou ser apresentado (hola, buenos días, buenas tardes, mucho gusto; ¿qué tal?)
16. Os alunos cumprimentam-se, apresentam-se e são apresentados ao grupo, sempre usando a língua espanhola;

Avaliação

17. Avaliar a pronúncia dos sons do alfabeto pelos alunos;
 18. Conceito sobre os países falantes de espanhol;
 19. Participação nas atividades individuais e em grupo.
-

Aula 2

Tema: Saudações e apresentações (continuação da aula anterior); Numerais

Objetivo:

1. Fazer com que o aluno se comunique minimamente em espanhol, se apresentando, apresentando a alguém;
2. Aprender os verbos no presente e os pronomes pessoais.

Materiais didáticos

3. Impresso em braille;
4. CD de livro didático com diálogo.

Estratégias de aula/ procedimentos

- Motivação

5. Os alunos terão a possibilidade de falarem sobre si em língua estrangeira, sobre temas que já dominam;
6. Compartilhar informações sobre si mesmos e sobre os colegas.
7. Ampliar o vocabulário e o nível de conhecimento da língua.

- Desenvolvimento

8. Repasso com diálogos do CD sobre o conteúdo da aula anterior;
9. Atividade oral;
10. Apresentação oral dos números com as devidas diferenças de pronúncia;
11. Atividade oral com os números.

- Atividades

12. Apresentar-se ao grupo e apresentar um colega em espanhol;
13. Jogo de bingo das idades: os alunos têm que adivinhar a idade de um colega, pronunciando o número em espanhol. A atividade vale um prêmio.

Avaliação

14. Participação nas atividades orais;
15. Pronúncia
16. Uso adequado das expressões orais de acordo com o contexto da aula.

Aula 3

Tema: Horas, dias da semana, meses e estações do ano

Objetivo

1. Fazer com que os alunos dominem conteúdos linguísticos e culturais de temas específicos.
2. Ampliar o vocabulário;
3. Aprender a especificidade das horas em espanhol;
4. Proporcionar aos alunos produção oral mais complexa;
5. Prática leitora (interpretação na língua estrangeira).
6. Aprender a fazer conexão entre os conteúdos aprendidos (numerais para falar as horas, por exemplo).

Materiais didáticos

7. Texto impresso em Braille sobre a origem dos nomes dos dias da semana
8. Impresso com os meses e estações do ano, dias da semana e horas.

Estratégias de aula/ procedimentos

- Motivação

9. Ampliar o vocabulário;
10. Produção oral a partir de seus cotidianos;

- Desenvolvimento

11. Leitura em voz alta (pela professora) do texto impresso
12. Interpretação
13. Compreensão do conteúdo
14. Atividade oral

- Atividades

15. Leitura do texto impresso e interpretação;
16. Compartilhar com o grupo os horários e dias da semana em que realizam suas atividades cotidianas a partir de perguntas feitas pela professora;
17. Atividade em grupo, na qual um colega pergunta ao outro sobre seu cotidiano, de modo que todos tenham que aplicar o conteúdo aprendido na aula.

Avaliação

18. Participação;
 19. Pronúncia;
 20. Relação entre os conteúdos das aulas;
 21. Interpretação do texto escrito.
-

Aula 4

Tema: Continuação de dias da semana, meses do ano e horas; Expressando ações habituais

Objetivo

1. Retomar conteúdo aprendido em aula anterior para reforçar a apropriação;
2. Ampliar o vocabulário dos alunos na língua estrangeira;
3. Aprender verbos pronominais amplamente usados para expressar ações habituais (ducharse, acostarse, peinarse, etc.).

Materiais didáticos

4. Impresso em braille
5. CD de livro didático

Estratégias de aula/ procedimentos

- Motivação

6. Aprender a falar sobre o próprio cotidiano e dos colegas;
7. Possibilidade de ampliar o léxico na língua estrangeira;
8. Aumentar o nível de complexidade na produção oral.

- Desenvolvimento

9. Retomada de conteúdo de horas, dias da semana, meses e estações do ano;
10. Atividade oral para reforçar o aprendizado do conteúdo;
11. Início do conteúdo novo: expressando ações habituais;
12. Áudio de um diálogo sobre ações habituais;
13. Compreensão auditiva;
14. Atividade oral.

- Atividades

15. Atividade oral de retomada de conteúdo sobre as horas;
16. Responder às perguntas da professora a respeito de suas ações habituais e expressões de tempo (como por exemplo, tomar banho a tarde, comer pela manhã, etc.)

Avaliação

17. Pronúncia;
 18. Participação.
-

Aula 5

Tema: Rotina diária

Objetivo

1. Expressão oral mais elaborada, relacionando os demais conteúdos aprendidos até o momento;
2. Verbos no presente

Materiais didáticos

3. Impresso em braille;
4. CD com diálogo

Estratégias de aula/ procedimentos**- Desenvolvimento**

5. Retomada do conteúdo anterior e do vocabulário relacionado
6. CD com diálogo
7. Compreensão auditiva
8. Produção oral

- Atividades

9. Responder a perguntas da professora sobre rotina
10. Contar a própria rotina a partir dos conhecimentos anteriores.

Avaliação

11. Participação
 12. Pronúncia
 13. Relação entre os conhecimentos aprendidos até o momento
 14. Aumento do léxico.
-

Aula 6

Tema: Continuação da rotina diária; Pedindo informações e localizações

Objetivo

1. Ensinar aos alunos a pedir e dar informações sobre localizações geográficas
2. Retomar o conteúdo sobre rotina

Materiais didáticos

3. Maquete tátil

Estratégias de aula/ procedimentos**- Desenvolvimento**

4. Breve retomada do conteúdo da aula anterior
5. Uso da maquete tátil representando um bairro de uma cidade
6. Explicação do conteúdo novo
7. Atividade oral (responder perguntas básicas para memorizar)
8. Atividade oral (elaboração de texto oral com base nos conhecimentos aprendidos anteriormente)

- Atividades

9. Atividade oral 1: alunos responder a perguntas pontuais para memorizar o conteúdo
10. Atividade oral 2: alunos contam sua atividade de rotina relacionadas ao caminho que fazem (geograficamente) para a realização dessas atividades cotidianas)

Avaliação

11. Verificar o quanto o aluno estabelece relações entre os conhecimentos aprendidos durante o curso na realização da atividade oral.
-

Aula 7

Tema: Breve retomada de conteúdo; avaliação do curso

Objetivo

1. Retomar os conteúdos para auxiliar os alunos a memorizar e se apropriar dos conhecimentos;
2. Avaliar o curso.

Materiais didáticos

3. Computador com músicas em espanhol
4. CD de livros didáticos

Estratégias de aula/ procedimentos**- Desenvolvimento**

5. Conversa inicial em espanhol
6. Áudio (músicas em espanhol)
7. Avaliação do curso

ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NÚCLEO DA NORMA LINGUÍSTICA URBANA CULTA DE SÃO PAULO (NURC/SP)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...() nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
silabação	-	por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...

Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (UnB etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

ANEXO B – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DE SÃO CARLOS - SP



São Carlos, __ de _____ de 2010.

Ofício 0032

À

Casa dos Conselhos

OP.

O CONDEF solicita agendamento da sala da OP para o período de 05/11/2010 à 10/12/2010, todas as sextas-feiras, às 14h, para a realização do curso de espanhol que está sendo oferecido às pessoas com deficiência visual da cidade de São Carlos.

Att,

Ailton Alves Guimarães

PRESIDENTE CONDEF.