



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MESTRADO EM ENSINO

**A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA PARA DEFICIENTES VISUAIS EM AÇAILÂNDIA – MA**

Maria Sibelly Leite Santos do Rego

Lajeado, julho de 2016

Maria Sibelly Leite Santos do Rego

**A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA PARA DEFICIENTES VISUAIS EM AÇAILÂNDIA – MA**

Dissertação apresentado ao programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ciência, Sociedade e Ensino

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Del Pino

Lajeado, julho de 2016

Maria Sibelly Leite Santos do Rego

**A MÚSICA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA PARA DEFICIENTES VISUAIS EM AÇAILÂNDIA – MA**

A Banca Examinadora da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestra em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Dr. José Claudio Del Pino (Orientador)
Centro Universitário UNIVATES

Dra. Karen Cavalcanti Tauceda
UFRGS

Dra. Eniz Conceição Oliveira
Centro Universitário UNIVATES

Dr.^a Silvana Neumann Martins
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, julho de 2016

Dedico a meu esposo Arnaldo pelo apoio, amor e incentivo. A meu filho João Gabriel, meu presente de Deus e a meus pais, Tânia e Siley, pelo amor e apoio incondicionais

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser um grande amigo e por me inspirar e suster em todos os momentos. Obrigada por tudo Senhor.

À minha família pelo apoio e companheirismo.

Ao meu orientador pela compreensão e sábios direcionamentos durante todo o processo de construção deste trabalho.

Às Professoras da banca e a todos os professores e colegas do Mestrado.

Ao casal de amigos de Lajeado Luis e Vera, que me acolheram e apoiaram.

Aos queridos alunos deficientes visuais e videntes que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação – IFMA, Campus Açailândia, por disponibilizar espaço e recursos para a realização do curso de espanhol adaptado em braille.

À Escola José Cesário, por ter disponibilizado material impresso em código Braille.

À Escola Divino Mestre, por ter sido minha base de formação escolar e profissional.

RESUMO

A presente dissertação trata sobre o uso da música e de outras metodologias no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola por deficientes visuais. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida considerando o seguinte problema: De que forma o ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais, norteados por metodologias com enfoque em recursos de áudio, como música e conversação, melhoram a aprendizagem? Para tanto, foi oferecido um curso de língua espanhola adaptado em código Braille para alunos com deficiência visual. Como os alunos não têm acesso ao estudo desta língua na escola regular, foi oferecido um curso de extensão para nove alunos, sendo quatro com cegueira total, dois com baixa visão e três videntes, que são acompanhantes dos alunos com deficiência visual. A turma teve um perfil heterogêneo tanto no que se refere à idade, que variou de dez a quarenta e oito anos, como no nível de escolaridade, pois contou com estudantes do ensino fundamental e médio a profissionais na área de educação que já possuem pós-graduação. A pesquisa foi realizada no município de Açailândia, estado do Maranhão, nas dependências do Instituto Federal do Maranhão. O curso oferecido teve duração de um ano e constou de 60 horas/aula. A metodologia de pesquisa foi de abordagem qualitativa-descritiva-analítica, caracterizando-se como um estudo de caso e pesquisa-ação, como uso de memorial descritivo e de entrevista semi-estruturadas para obtenção das informações empíricas, as quais foram analisadas na perspectiva teórica da análise de conteúdo de Bardin (2011). Partindo do princípio de que o deficiente visual usa a audição como canal fundamental na interação e aprendizagem, optou-se por explorar, além dos recursos tátil-cinestésico, os recursos auditivos para a aprendizagem da língua estrangeira, usando a música como uma das metodologias, no sentido de experienciar na prática seus efeitos, adaptações e dificuldades no uso do cotidiano da sala de aula com os estudantes cegos. O aporte teórico que fundamenta a pesquisa está baseado em autores que discutem as metodologias de ensino de língua estrangeira, o percurso da educação de cegos no Brasil, a música como recurso metodológico para o ensino de línguas e o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira para cegos. Os resultados revelam que o processo de ensino de deficientes visuais é mais lento por conta da leitura em braille, no entanto a deficiência não impede seu aprendizado. Os estudantes se sentiram motivados pelas aulas pelo fato das mesmas serem dinâmicas, envolvendo metodologias que contribuíram para o aprendizado e por

terem todo o material adaptado em Braille ou ampliado. A música contribuiu para aprender, memorizar, compreender a fonética e desenvolver o vocabulário.

Palavras chaves: Língua espanhola. Metodologias de ensino. Deficientes visuais. Música.

ABSTRACT

The present dissertation is about use of music as a methodology in the process of teaching and learning the Spanish language for the visually impaired. In this sense, the research was developed considering the following problem: How does the teaching of the Spanish language for the blind, guided by methodologies with focus on audio, such as music and conversation, improve learning? To do so, was offered a Spanish language course in Braille Code adapted to students with visual impairment. As students do not have access to the study of this language in regular school, was offered an extension course for nine students, four with total blindness, two with low vision and three seers that are companions of students with visual impairment. The class had a heterogeneous profile, both as regards age, which ranged from 10 to 48 years old, as the level of education, are included elementary and high school students to professionals in the area of education have graduate degrees. The survey was conducted in the municipality of Açailândia, State of Maranhão, on the premises of the Instituto Federal do Maranhão. The course offered lasted a year and consisted of 60 hours. The research methodology was qualitative-descriptive-analytic approach, characterized as a case study and research-action, with the use of descriptive and semi-structured interview to obtain empirical information, which were analyzed on theoretical perspective of Bardin content analysis (2011). Assuming that the visually impaired use hearing as fundamental in the interaction and learning channel, we decided to explore, in addition to the features tactile-kinesthetic, auditory resources for foreign language learning, using music as a resource, in order to experience its effects in practice, adjustments and difficulties in the everyday use of the classroom with blind students. The theoretical contribution that justifies this research based on authors who discuss the methodologies of teaching a foreign language, the course of education for the blind in Brazil, the song as a methodological resource for language teaching and process and foreign language teaching and learning for the blind. The results reveal that the process of teaching the visually impaired is slower on the reading in Braille, however the disability does not prevent their learning. The students were motivated by the fact that the same classes are dynamic, involving methodologies that contributed to learning and for all material adapted in Braille or enlarged. The music contributed to learn, memorize, understand the Phonetics and develop the vocabulary.

Keywords: Spanish Language. Methodology. Visually impaired. Music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dinâmica das frutas com os nomes em Braille	77
Figura 2 – Dinâmica das frutas com o nome em Braille	79
Figura 3 – Dinâmica do bingo em Braille.....	80
Figura 4 – Dinâmica do bingo em Braille.....	80
Figura 5 – Leitura em Braille	81
Figura 6 – Leitura e audição de música	77
Figura7 – Audição e elaboração de diálogos	82
Figura 8 – Montagem dos nomes do corpo humano em Braille	83
Figura 9 – Materiais escolares em Braille	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
art.	Artigo
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
Corde	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DPI	<i>Disabled Peoples' International</i>
DV	Deficiente Visual ou Deficiência Visual
EUA	Estados Unidos da América
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
km	Quilômetros
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE	Língua Espanhola
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
nº	Número
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Pessoa com deficiência
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	15
1.1.1 Objetivo geral	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
1.2 Problema de pesquisa	16
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	17
2.1 Percurso histórico da educação brasileira para deficientes visuais	17
2.2 Língua Espanhola para deficientes visuais	29
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira	35
2.3 Métodos de ensino da língua estrangeira	37
2.4 Uso da música na aprendizagem de língua estrangeira	42
2.6 Contribuições de Vygotsky para a educação especial	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 Coleta e análise de dados.....	54
3.2 Contexto da pesquisa	55
4 ANÁLISES E RESULTADOS	60
4.1 Categoria 1 – O processo de aprendizagem da língua espanhola por deficientes visuais	61
4.2 Categoria 2 – A motivação para aprender.....	71
4.3 Categoria 3 – A música e outras metodologias no ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A – Plano de ensino do curso de Espanhol Básico Adaptado em Braille	109
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
APÊNDICE C – Questões da entrevista.....	114

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de uma língua estrangeira é considerada de fundamental importância para qualquer indivíduo no mundo globalizado em que vivemos. Os benefícios sociais, culturais e profissionais do estudo de um idioma são inegáveis. O estudo da língua espanhola e sua relevância como segunda língua mais importante em comunicação internacional tem ampliado o interesse de muitas pessoas em estudar esse idioma.

O primeiro acesso à Língua Espanhola costuma acontecer no ambiente escolar, porém, mesmo com a Lei 11.161/2005 que estabelece a obrigatoriedade do espanhol no ensino médio a partir de 2010, muitos municípios brasileiros, devido à escassez de profissionais, têm tido dificuldades em oferecer essa disciplina no ensino médio, principalmente nas escolas públicas.

Essa realidade é presente na cidade de Açailândia, estado do Maranhão. O município está situado a 564 quilômetros de distância da capital São Luis e com população de cento e quatro mil e quarenta e sete habitantes, segundo senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2010). Conta com 8 (oito) escolas públicas estaduais e 71(setenta e uma) municipais. Atualmente a rede pública de ensino oferece apenas o inglês como língua estrangeira, sendo que a disciplina de Espanhol é oferecida, no entanto, apenas em escolas particulares e na escola pública federal

Existe, portanto, uma limitação ao acesso do estudo da Língua Espanhola para o alunado das escolas públicas da cidade citada, assim como na região

circunvizinha. A única opção de acesso ao Espanhol para esses alunos da rede pública seria pagar um curso em escolas de idiomas. Essa dificuldade de acesso à Língua Espanhola acaba se tornando ainda maior para os alunos com deficiência visual, público protagonista desta pesquisa. Portanto, foi oferecida a oportunidade dos mesmos fazerem um curso de capacitação em Língua Espanhola específica para esse público, com material adaptado e metodologia voltada para atender às suas necessidades.

Os sujeitos da pesquisa constaram de nove alunos. Entre eles tivemos 4 alunos com deficiência visual completa, duas alunas com baixa visão e três videntes, que eram acompanhantes e professores de salas de recursos, com diferentes faixas etárias e graus de escolaridade. A maioria, quatro pessoas, (duas com baixa visão, uma vidente e um cego total) foi de estudantes do ensino médio, dois freqüentam o ensino fundamental em turno diferente do que foi oferecido o curso (um vidente e um cego), sendo que dois são professores (uma vidente e um cego) que trabalham em salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), tendo, portanto o ensino superior completo, inclusive, ambos com pós-graduação. Um aluno é aposentado (cego por acidente de trabalho) e atua como líder comunitário, radialista e já atuou como vereador.

O interesse em participar do curso, assim que foi divulgado entre a comunidade de Deficientes Visuais (DV) foi imediata e os mesmos, segundo a coordenadora da sala de recursos que os informou sobre a possibilidade de fazer um curso de espanhol, foi de empolgação e entusiasmo. Os acompanhantes dos alunos cegos também puderam participar das aulas e das atividades, tendo direito ao certificado ao final do curso.

A outra participante deste trabalho, a pesquisadora, que sou eu, trabalho como professora de ensino médio e superior. Atualmente, sou titular da disciplina de espanhol no Instituto Federal de Educação, campus Açailândia. Graduada em Pedagogia e Letras Espanhol, atuo na área da educação desde 2003, exercendo diferentes funções, tanto como coordenadora e orientadora, porém sempre atuei como professora, minha paixão. Tenho usado a música como uma metodologia nas minhas aulas desde o início da minha experiência como professora de língua espanhola, visto suas características integradora, a boa aceitação e participação dos

alunos e por ter vivenciado e apreciado essa dinâmica ainda como estudante dessa disciplina, no primeiro contato com a língua espanhola, no ensino médio.

A motivação para realizar essa pesquisa com DV foi o fato de há alguns anos ter visitado a escola para cegos na cidade de São Luis, e ao falar que era professora de espanhol, ter percebido entusiasmo e interesse dos alunos em fazer um curso de espanhol e terem acesso a essa língua. Outra experiência recente foi ter ministrado a disciplina de Língua Espanhola no ensino regular com dois alunos surdos incluídos. Essas experiências despertaram-me sobre a necessidade de adaptar materiais e métodos a este público.

Com o intuito de trabalhar com música como um dos principais recursos metodológicos, com este público, que tem uma capacidade auditiva desenvolvida, buscou-se oportunizar a eles o acesso ao aprendizado de uma nova língua, em nível básico, assim como, oferecer a todos a possibilidade de experimentar quais as estratégias e metodologias teriam melhor aproveitamento com esse grupo. Essa pesquisa visou também contribuir com as discussões sobre o tema, bem como colaborar com professores e pesquisadores que se interessem pelo mesmo.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, cujo primeiro consta a introdução e estão dispostos o problema e os objetivos, geral e específicos, que delinearão esta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a abordagem teórica que fundamentou este trabalho. Está dividido em subseções que abordaram uma perspectiva da trajetória histórica da educação especial no Brasil com ênfase nas principais transformações que envolvem o acesso ao ensino e as mudanças da legislação desde o império à atualidade; a língua espanhola para deficientes visuais; metodologias de ensino da língua espanhola; o uso da música na aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições de Vygotsky para a educação especial.

O terceiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos onde é delineada a base para a construção desta pesquisa que adotou a abordagem qualitativa-descritiva-analítica, caracterizando-se como um estudo de caso e pesquisa-ação. São apresentados os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados que

foram analisadas na perspectiva teórica da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011).

O capítulo quatro apresenta os resultados da pesquisa que conta com a análise e interpretação dos dados coletados, fazendo referência e baseando-se nos teóricos que fundamentaram a pesquisa e que tratam de aspectos teóricos e práticos relacionados ao tema.

No quinto capítulo apresento as considerações finais, onde reflito sobre os objetivos traçados para essa pesquisa em consonância com as análises e resultados obtidos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola para deficientes visuais que priorizem a música como recurso metodológico.

1.1.2 Objetivos específicos

- Pesquisar se existe acesso ao ensino da Língua Espanhola no ensino regular nas escolas em que os deficientes visuais estão inseridos.

- Realizar um curso de extensão, em nível de capacitação, de espanhol básico para alunos com deficiência visual participantes nas escolas públicas de Açailândia - MA.

- Analisar quais recursos didáticos tem melhor aceitação e resultados para o ensino de língua estrangeira para deficientes visuais.

- Desenvolver diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira que melhor atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes participantes.

- Analisar as aprendizagens da língua espanhola pelos participantes do curso de extensão.

1.2 Problema de pesquisa

De que forma o ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais, norteados por metodologias com enfoque em recursos de áudio, como música e conversação, melhoram a aprendizagem?

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Buscando fundamentar esta pesquisa e referenciar os estudos anteriores que embasaram nossa visão teórica e metodológica, apresentamos neste capítulo um retrospecto histórico da educação para deficientes visuais bem como proponho discutir aspectos metodológicos do ensino da Língua espanhola, tanto para os alunos com DV e para estudantes normovisuais. Posteriormente, apresento aspectos teóricos e práticos sobre o uso da música e como esta pode influenciar esse aprendizado da Língua estrangeira. Para finalizar, trago uma discussão sobre a importância da visão sociointeracionista e sua contribuição para a educação especial, enfatizando o papel das considerações de Vygotsky para uma mudança de perspectiva sobre as pessoas com deficiência, ao chamar a atenção para suas potencialidades, colocando as dificuldades em segundo plano.

2.1 Percurso histórico da educação brasileira para deficientes visuais

O primeiro registro legal que faz menção aos deficientes no Brasil ocorreu no período imperial, em 1835, quando o deputado Cornélio Ferreira França, propõe um projeto de lei na Assembléia da Província da Bahia, fazendo referência à criação do lugar de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e surdos-mudos, tanto

na capital do Império como nas capitais da província. No entanto a proposta foi arquivada (ROCHA; GONÇALVES, apud MOSQUERA, 2010).

Somente 22 anos depois, o Imperador D. Pedro II, inaugura em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, que a partir de 24 de janeiro de 1891, foi denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC) pelo Decreto nº 1.320, em homenagem ao ilustre ex-diretor e ex-professor de Matemática Benjamin Constant Botelho de Magalhães, nome com o qual permanece atualmente. Interessante registrar algumas situações que influenciaram o Imperador a criar tal Instituto.

Segundo Mosquera (2010), o imperador começou a perceber, através de relatos do Ministro do Império, Couto Ferraz e de seu médico particular, Dr. Xavier Sigaud que tinha uma filha cega, que era grande o número de deficientes no Brasil. Além disso, já existiam reclamações dos próprios cegos que faziam reivindicações no sentido de se fazer algo em prol de uma educação especializada para eles e para outras deficiências.

O professor José Alvarez de Azevedo, que havia estudado na Escola Francesa Valentin Haüy, a mais importante escola especializada em cegos da Europa, também inspirou a criação desse Instituto por ter obtido sucesso na educação de Adèle Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, sendo convidado para assumir a função de educador das crianças com essa deficiência. Infelizmente, não chegou a participar da inauguração da escola devido sua morte prematura.

O Dr. Xavier Sigaud foi então nomeado o primeiro diretor do Imperial Instituto de Meninos Cegos, inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, apenas cinco dias após sua criação pelo decreto imperial n. 1.428 de 12 de setembro do mesmo ano.

A criação dessas primeiras instituições especializadas [...] não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiram, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a 'olho nu' estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 1985, p. 28).

D. Pedro II, através da lei n. 839, de 23 de setembro de 1857, fundou ainda o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, graças aos esforços do professor francês Ernesto Hüet e seu irmão. A partir de então, com exceção de

algumas iniciativas voluntárias em outros estados, o ensino especializado passou a se concentrar no Rio de Janeiro (MOSQUERA, 2010; MAZZOTTA, 2011).

O começo do século XX foi marcado por um tipo de assistencialismo, no qual os asilos e albergues cumpriam a função da escola. A inexistência de projetos consistentes de educação para cegos no Brasil, com exceção do IBC, atrasava ainda mais integração dos deficientes. A segunda escola para cegos foi inaugurada somente em 1926 – o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte – que contribuiu significativamente para a educação de cegos no Brasil [...] contribuindo também com a Região Nordeste. Descentralizou-se com isso, o ensino especializado e novos alunos puderam ter acesso às novas técnicas. Como consequência desse movimento educacional, os cegos conseguiram, em 1932, a emancipação política através do direito ao voto. Esta foi quem sabe, uma conquista para, efetivamente, a educação especial começar seu processo de transformação (MOSQUERA, 2010, p.21-22).

Seguindo o mesmo modelo de internato, caracterizado pela promoção da capacitação profissional, educação e residência das pessoas cegas, foram criadas contribuindo sobremaneira para o atendimento e divulgação de metodologias para a educação de cegos. Sete décadas após o marco histórico da fundação do Imperial Instituto dos meninos cegos, primeiro educandário para cegos da América Latina, foram fundadas as primeiras escolas especiais: Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926), supracitado, Instituto Padre Cícero, em São Paulo (1928), Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929), Instituto de Santa Luzia, em Porto Alegre (1941), Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934) o Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em campo Grande, Mato Grosso do Sul (1957).

Destacam-se a disseminação desses institutos em vários Estados brasileiros, ajudando a divulgar o atendimento aos deficientes visuais, atuando também como suporte e referência para as iniciativas em outras cidades e regiões. Para Masini (2013, p. 50):

Essas escolas especiais, apesar de segregacionistas, prestaram relevantes serviços em seu contexto histórico. As características sociais mudaram e com elas as demandas por uma educação integrado do aluno com deficiência visual, seguindo a proposta interacionista dos Estados Unidos, que em São Paulo, na década de 1950, foi realizada experimentalmente no Instituto de Educação Caetano de Campos, onde teve início a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns.

Uma influência dessas escolas que gerou frutos pode ser comprovada na trajetória de Dorina Gouveia, cuja experiência de participar como aluna do curso normal (antigo magistério) no Instituto Caetano Campos, influenciou-a a criar a

Fundação para o Livro do Cego no Brasil, inaugurada em 1946, atualmente Fundação Dorina Nowill, de grande contribuição e referência para a educação de DV no Brasil por ter sido a primeira instituição voltada a “capacitar professores especializados para as escolas públicas. Dessa forma, nasceu a educação especial sob o princípio da integração no sistema comum de ensino” (MASINI, 2013, p. 50).

Para entendermos como surgiu e se fundamentou esse princípio da integração na educação especial bem como as mudanças e avanços contra a discriminação e a favor da educação dos cegos e demais deficientes, é importante entendermos o contexto histórico e social que influenciou tais mudanças e em que essas ações, inicialmente buscando a integração das pessoas com deficiência, se diferem da ideia de inclusão, mais difundido e defendido atualmente.

Após a segunda guerra mundial, devido às atrocidades cometidas, vários grupos que sofriam algum tipo de discriminação começaram a reivindicar e mobilizar-se para exigir seus direitos. Esta busca da liberdade, igualdade e fraternidade, tão aclamadas pela revolução francesa, foram retomadas na ocasião da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Esse documento acaba por influenciar outros documentos e também as políticas públicas em vários países. Para Sueli Fernandes (2006), a partir de então, foram elaborados outros documentos volvidos para a defesa dos direitos humanos, tornando-se norteadoras na tomada de decisões nos países-membros da Mundial das Nações Unidas contra ações discriminatórias relacionadas às minorias sociais. Nesse contexto, as lutas pela inclusão se fortalecem em todo o mundo, enterrando um percurso de séculos de discriminação e descaso referentes às necessidades diferenciadas das pessoas com deficiência (FERNANDES, 2006).

Essa tendência acaba por reverberar no Brasil, que apesar de contar com instituições especializadas em educação especial, também necessita refletir e lutar principalmente contra a discriminação e por que não dizer da divulgação e popularização dos avanços científicos e pedagógicos no sentido de desvincular a pessoa com deficiência da ideia de patologização contra essa discriminação e segregação. Essas discussões também refletem os questionamentos e avanços quanto ao isolamento e tratamento hospitalar, até mesmo com métodos mais

agressivos, como eletro choques, principalmente no que se referia às deficiências mentais.

Um fato que contribuiu significativamente para esse avanço foi o desenvolvimento da psicologia como ciência, inovando em métodos e terapias menos invasivas e traumáticas, bem como fornecendo bases para as teorias e práticas pedagógicas e sociais (FERNANDES, 2006).

A década de 1950 instituiu um marco no que se refere à emancipação das pessoas cegas no Brasil, pois o Conselho Nacional de Educação permitiu que alunos cegos ingressassem nas Faculdades de Filosofia. Isto ofereceu a oportunidade de profissionalização a nível superior. Em 1953, após uma fase experimental, a primeira classe de Braille foi oficialmente instalada no ensino regular, em São Paulo.

Na década de 1960 alguns acontecimentos, inclusive com repercussão e influência na legislação, trouxeram algumas mudanças, possibilitando um novo olhar da sociedade sobre as pessoas com deficiência e teriam sido o “embrião” a educação especial como a conhecemos atualmente (FERNANDES, 2006; KLAUS; HERNANDES, 2011).

Alguns desses acontecimentos, que serão elencados a seguir, trariam o princípio da integração como base da educação especial no sistema comum de ensino. A conceituação do termo integração, principalmente em comparação com o termo inclusão, para Mantoan (2003), ainda hoje é discutida por teóricos e estudiosos da educação especial devido à aproximação dos conceitos. A autora alerta quanto ao cuidado de usar os termos em situações diferentes de inserções da pessoa com deficiência, pois estão fundamentadas em posicionamentos divergentes no que se refere à postura teórico-metodológica.

O principal ponto de diferenciação seria de forma simplificada, que a integração parte da ideia de que a PD deve se adaptar à escola ou a sociedade, o esforço é da PD, já a inclusão se preocuparia em oferecer todas as condições para que a PD se insira plenamente no ambiente, sendo que este e seus atores se preparem, ou seja, se adaptem para incluir essa pessoa com deficiência. Esse princípio da integração seria, portanto, um precursor da ideia de inclusão e teve um

papel importante no percurso histórico, metodológico e social para as discussões e mudanças atuais. No entanto, as críticas a esse modelo residem no fato de a integração depositar as responsabilidades na pessoa com deficiência.

Segundo Masini (2013), a integração se baseou no princípio da normalização, objetivando proporcionar às PD uma vida diária semelhante aos que não teriam deficiência.

A integração baseava-se principalmente no modelo médico de deficiência, cujo objetivo era a adaptação da pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo. Leis e programas de atendimento educacional que favorecessem a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho foram estruturadas no final da década de 1960 e durante a década de 1970. Contribuiu, também, para expandir a ideia do ensino integrado, a criação dos cursos de habilitação em nível superior, iniciados na década de 1970, na Faculdade de Educação da UNESP, em Marília, e na Faculdade do Carmo, em Santos; e na Faculdade de Educação do Paraná. Durante a década de 1980 consolidou-se a integração da pessoa cega. Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano e a década da pessoa Portadora de Deficiência, abrindo espaço nos meios de comunicação para maior conscientização da sociedade (MASINI, 2013, p. 51).

O intermédio entre as décadas de 60, 70 e 80 impulsionaram mudanças significativas que também influenciaram e foram influenciadas pela legislação. Em 1961, teremos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, que ao tratar da educação de excepcionais, no artigo 88, já prevê que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, texto digital).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterou a LDB de 1961, marcando um retrocesso ao processo de inclusão nas escolas regulares ao estabelecer, em seu artigo 9º, o atendimento dos alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, texto digital).

Isso teria incentivado o encaminhamento das PD para escolas especiais. Para compensar esse atraso à educação inclusiva, o MEC criou, em 1973, o Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, em seu art. 3º, inciso VI, que foi “respaldado pela necessidade da

integração e da filantropia. O Cenesp se tornou, então, o gerenciador da educação especial no Brasil” (MOSQUERA, 2010, p.22).

No Brasil, em 1986 foi criada a Seesp – Secretaria de Educação Especial, que passa a assumir as funções, atribuições e competências da Ceesp, extinta em 1988. A Seesp passa então a assumir a responsabilidade de garantir, entre outras prerrogativas e propostas, o que está disposto na Constituição de 1988, que estabelece, em seu artigo 208, inciso III “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, texto digital).

“Até a promulgação da Constituição de 1988, pouco mudou em relação às leis e decretos nacionais no que diz respeito à proteção e ao amparo dos deficientes” (MOSQUERA, 2010, p. 23). Outros avanços e direitos garantidos pela Constituição de 1988 trouxeram benefícios e fundamentaram as lutas a favor da igualdade e da educação das PD. Entre estes avanços, citamos como exemplos, o artigo 3º, inciso I e IV, artigos que constituem os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “construir uma sociedade livre, justa e solidária; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, texto digital). Estabelece ainda, no artigo 206, “[...] a educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Reforça também, no artigo 205, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, texto digital).

Um ano depois, a Lei nº 7.853, de outubro de 1989, passa a criminalizar o preconceito e ainda define como crime, em seu artigo 8º, a recusa ou cancelamento da matrícula da pessoa com deficiência e da negação do direito ao atendimento médico ou a empregos públicos ou privados. Esta lei também criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), estreitando as relações com os grupos da sociedade civil, e teria contribuído para consolidar ações governamentais no âmbito de outro órgão federal, MEC, no sentido de estreitar as relações desta com a educação especial (MAZZOTTA, 2011; MOSQUERA, 2010; KLAUS; HERNANDES, 2011).

Em 1990, A Seesp, com sede no Rio de Janeiro, foi extinta para dar lugar à Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), com sede em Brasília. No entanto voltou a ser recriada no final de 1992 (MAZOTA, 2011; MOSQUERA, 2010). Segundo Mosquera (2010), a Seesp continua até a atualidade, “cumprindo os objetivos estabelecidos: apoio técnico e financeiro, capacitação de professores, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais e programa de educação inclusiva” (MOSQUERA, 2010, p.23).

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.) e a ONU (Organização das Nações Unidas) tiveram um papel preponderante ao influenciar as ações e legislações referentes aos direitos das PD. Ainda em 1979, a UNESCO publicou o Projeto Principal de Educação dirigido a instituições latino americanas. Este documento foi redigido por especialistas da área de educação especial de quatro países (Suécia, URSS, EUA e Uruguai) e tinha por objetivo tornar as escolas mais acessíveis assim como democratizar o acesso a estas, sem distinção (KLAUS; HERNANDES, 2011).

Ainda segundo Klaus e Hernandez (2011), diante deste cenário e depois da publicação da Declaração de Princípios da organização não governamental Disabled Peoples' International (DPI) a ONU estabeleceu 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência bem como o período de 1982 a 1993, como a Década das Nações Unidas Para as Pessoas Portadoras de Deficiência. “Por toda essa década foram (e ainda atualmente são) discutidos, aprovados e publicados documentos e declarações mundiais em torno da legitimação dos direitos das pessoas com deficiência” (KLAUS; HERNANDES, 2011, p.19).

No ano seguinte, em junho de 1994, a UNESCO realiza juntamente com o governo da Espanha, um importante marco internacional para educação especial: o Encontro de Salamanca. Ao reunir representantes de mais de noventa países para discutir a educação inclusiva (termo usado pela primeira vez durante o evento), gerou a Declaração de Salamanca. Este documento é considerado um dos mais importantes no que se refere à inclusão, pois estabeleceu princípios e critérios para que todos os países do mundo investissem na educação inclusiva, visando sua concretização (MOSQUERA, 2010; KLAUS; HERNANDES, 2011; SONZA, 2013).

A Declaração de Salamanca (1994) passa, portanto a influenciar ações e legislações em diferentes países, inclusive no Brasil, ao proclamar o princípio da educação para todos. Um dos aspectos inovadores da Declaração reside no fato de ela ter ampliado a conceituação de necessidades educacionais especiais, passando a incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja qual for o motivo temporário ou permanente.

Conclama os países a darem alta prioridade política e financeira para o aprimoramento de seus “sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 3º, inciso 1). Proclama ainda, que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, art. 2º, inciso 1 e 2).

O texto incentiva os países a promover debates e fóruns sobre educação inclusiva, capacitação e recrutamento de educadores, o estabelecimento de serviços externos de apoio e também enfatiza a importância de participação da família e da comunidade em geral no processo de inclusão. Esse documento sintetiza muitas discussões e faz coro com vários outros documentos e movimentos anteriores, bem como de reivindicações dos deficientes juntamente com suas famílias e movimentos contra a discriminação e a favor da plena inclusão social e educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Para Mosquera (2010, p. 24), o encontro de Salamanca:

[...] consagrou-se pela imensa repercussão que obteve e pelo acolhimento das propostas sugeridas na ocasião. Faltava, para muitos países, inclusive para o Brasil, um alerta sobre as necessidades de mudanças das escolas regulares, da abertura de escolas públicas ou particulares e a inclusão de todos os indivíduos, independente das potencialidades e das limitações. Por este motivo, o Encontro de Salamanca se consagrou como um marco na educação especial.

Outros documentos internacionais relevantes podem ser citados, como a Convenção de Guatemala, de 1999, pois previu a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência. Para Sonza (2013), este documento teve uma grande importância no cenário educacional, ao exigir uma reinterpretação

e uma nova forma de vislumbrar a educação especial. A autora destaca ainda a Declaração Internacional de Montreal, de 2001, pois conclamou governos e a sociedade a se comprometerem a acessibilidade e inclusão de ambientes, bem como produtos e serviços para o benefício de todos. Em 2007, outro documento internacional que contou com a participação de 192 países membros das Nações Unidas, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que teve como principal objetivo a proteção dos direitos e da dignidade das PD, reconhecendo e garantindo seus direitos, além de proibir a discriminação em todos os aspectos.

Voltando ao cenário brasileiro, em 1996, temos uma nova lei que irá direcionar a educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece, no capítulo V, nos artigos 58 a 60, como deve ser a educação especial no Brasil. Entende como educação especial, no art. 58, “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, texto digital). Importante frisar que a parte final deste artigo foi modificada em 2013, pela Lei 12.796, que altera a atual LDB. Essa substituiu o termo “educandos portadores de necessidade especiais” por “educandos com deficiência” e ampliou o texto ao garantir os mesmos direitos aos educandos com “transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, texto digital).

Para Novaes (2010, p. 71), o fato de a LDB usar o termo preferencialmente, dá ao aluno e aos responsáveis legais “a possibilidade de optar pela rede regular ou pelo modelo especial”. Considerando que a educação é um dever do Estado, passa-se, portanto a poder exigir legalmente a opção de educação tanto nas escolas regulares como a oferta de educação por meio de classes e escolas especiais. A nova LDB trouxe avanços e assegurou direitos às pessoas com necessidades especiais, inclusive no que se refere à possibilidade de adequação curricular e alerta os sistemas de ensino quanto à adequação especial para o trabalho. Mosquera (2010, p. 24) afirma que:

Apenas com a implementação da atual LDB, Lei nº 9.394/1996, houve evolução na questão da educação inclusiva, visto que devem ser assegurados currículo, métodos, recursos e organização exigidos. Essa lei já previa novas discussões e estratégias para a elaboração de projetos de inclusão.

Pode-se citar ainda como iniciativas nacionais relevantes a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, Decreto 914, de 6 de setembro de 1993, que entre outros aspectos, trata da qualificação profissional e incorporação da PD ao mercado de trabalho (posteriormente regulamentada em 1999) bem como o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/01, que traz 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este documento como destacam Klaus e Hernandez (2011, p. 39), traz o mérito de tratar, entre demais assuntos, sobre o desenvolvimento de “programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos”.

Foi promulgada em 2001, pela Resolução CNE nº 02/2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, institui, em seu artigo 3º a definição de educação especial, no art. 3º, como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Essa conceituação amplia a anterior estabelecida na LDB bem como determina, em seu parágrafo único, a constituição e funcionamento de um setor responsável pela educação especial, com recursos materiais, financeiros e humanos, garantindo dessa forma um atendimento especializado em apoio à educação inclusiva.

Para Fernandes (2006, p. 51), essa nova conceituação trouxe uma gama de avanços à educação especial ao inseri-la no contexto geral da educação com “finalidade claramente pedagógica de apoio e complementação aos serviços educacionais comuns, oferecendo meios para o desenvolvimento dos sujeitos desse processo: os alunos com necessidades educacionais especiais”.

Mais recentemente, em 2007, foi elaborado por um grupo de trabalho e entregue em 7 de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva. Esse documento norteador objetiva, segundo Mosquera (2010), a consolidação das políticas nacionais implementadas pelo governo na concepção de direitos humanos.

Por isso a importância de a escola assumir seu papel, renovar suas práticas pedagógicas e recriar alternativas para superar a lógica da exclusão. Como o papel da inclusão também é político, não basta a discussão sobre uma escola para todos; fundamental nesse discurso é uma educação com qualidade para todos os alunos. O documento divulgado pelo MEC, portanto, enfatiza a nova política nacional de educação especial. Ele tem sido a proposta governamental a ser seguida pelas autoridades estaduais, municipais e, principalmente, por todas as escolas do Brasil (MOSQUERA, 2010, p. 25).

A Política Nacional de Educação Especial, ao destacar a importância de ações conjuntas entre a sociedade e os governos federais, estaduais e municipais no sentido de melhorar a educação das pessoas com deficiência especial, trouxe novas perspectivas e chama a atenção para a importância da participação de todos nesse processo, sejam elas iniciativas governamentais ou não. Para Mazzotta (2011), dentre suas ações, o documento busca uma articulação do MEC com o Conselho Federal de Educação, que embora tardia, sinaliza uma mudança de postura do MEC rumo à descentralização de decisões e a aproximação das diretrizes dos dois órgãos a favor da educação especial a nível nacional.

A educação especial no Brasil passa, portanto por desafios mas também por significativas mudanças, que nas palavras de Mazzotta (2011, p. 146, acompanhadas da “substituição da visão estática da educação especial e seu alunado por uma visão dinâmica, poderá conduzir à consolidação de uma apropriada política nacional de educação especial”. Entendemos que os avanços na área da educação especial do Brasil têm um suporte legal consolidado, mas tem muito a avançar não só no sentido de garantir pleno cumprimento das leis supracitadas, mas de se efetivar essa educação na prática e na vida de cada aluno em cada escola.

Essas mudanças fundamentais serão alcançadas a partir da ação efetiva e conjunta de todos os atores e dos segmentos envolvidos no processo educacional, a nível local e geral, nas famílias, nas instituições e na sociedade como um todo. Deve-se enfatizar a busca da igualdade de direitos não só para os deficientes

visuais, auditivos ou mentais, mas a todos indistintamente, buscando minorar a cada dia a discriminação e o preconceito. Somente assim conseguiremos construir uma sociedade mais igualitária e oferecer oportunidades a todos e a todas.

2.2 Língua Espanhola para deficientes visuais

A perda da visão é uma experiência traumática independente da fase da vida em que ela ocorra. Serão necessárias adaptações e novos paradigmas para adaptar-se e se reorganizar às novas exigências e habilidades que serão necessárias para o desenvolvimento social, intelectual e psicológicos da criança, do adolescente, adulto ou idoso.

Como recursos de aprendizagem, a criança cega ou com baixa visão, terá que dispor de outras formas de interação com o mundo que a cerca, buscando construir significações e representações dos objetos, conceitos e sensações das mais variadas para construir seu desenvolvimento e linguagem, sem dispor da associação destes com o desenvolvimento da capacidade simbólica de formação da imagem mental.

O desenvolvimento dessas capacidades não acontece, no entanto, de maneira imprescindível ou sem um esforço da pessoa que não dispõe do recurso da visão, como alguns podem inferir. Segundo Fontana (2010, p. 164),

O processo de ensino-aprendizado de pessoas realmente cegas deve privilegiar, sobretudo, o tato e audição. Isto não significa, entretanto, que os cegos não tenham condições de aprender ou que seu aprendizado seja inferior ao dos videntes ou normovisuais. O que temos, sim, são maneiras diferentes de aprender e de perceber o mundo. É interessante notar, ainda, que o conceito amplamente difundido de que a natureza se encarrega de compensar a cegueira desenvolvendo os demais sentidos da pessoa cega não passa de mito. O que ocorre, de fato, é que o cego se vê na contingência de colocar em atividade intensa seus outros sentidos e todos os bons resultados que venha a alcançar não são mais que produto de uma prática exaustiva e disciplinada.

Portanto, a partir desse esforço e disciplina é que outros sentidos acabam sendo aguçados. Na ausência ou deficiência da visão, tanto a audição como o tato tornam-se canais fundamentais nessa interação com o ambiente, assim como na

comunicação e no desenvolvimento cognitivo. Por isso, esse aspecto da aprendizagem através do tato e da audição foi considerado e priorizado na reflexão sobre a metodologia a ser utilizada durante esta pesquisa. Afinal, “A audição é o sentido de apoio das crianças cegas e possibilita o acesso à linguagem. Dada a sua importância, a atenção à organização de estímulos sonoros no ambiente é fundamental” (FERNANDES, 2006, p. 61).

Apesar de se considerar, comumente, como pessoa com deficiência visual, as que apresentem alguma dificuldade em enxergar tendo que fazer o uso de óculos ou lentes, essa conceituação é insuficiente para identificarmos as necessidades reais e especificidades do público que não dispõe da visão como sentido plenamente desenvolvido ou limitado.

Algumas pesquisas, como a do IBGE (2010), consideram diferentes graus de deficiência visual, o que é válido, como do último censo de 2010, pois considerou quatro níveis de acuidade visual, auto declarado pelos brasileiros: não consegue de modo algum; grande dificuldade; alguma dificuldade ou nenhuma dificuldade. Segundo essa classificação, o Brasil possui 18,8% da população com algum tipo de deficiência visual, o que corresponde a cerca de 35 milhões de brasileiros (IBGE, 2010).

Esses dados chamam a atenção e não podem ser desconsiderados, no entanto, para o Conselho Internacional de Educação de Deficiência Visual da Organização Mundial de Saúde (OMS), a baixa visão é caracterizada quando há o comprometimento de ambos os olhos, mesmo após tratamento e/ou correções de erros refracionais comuns.

Acrescenta-se a esta a definição de cegueira, acompanhada da recomendação dos meios pelos quais ocorrerá a aprendizagem. Segundo publicação do Ministério da Educação (MEC), define como cegas as pessoas que apresentam desde a ausência total de visão, até a perda da projeção da luz, recomendando que o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação (BRASIL, 2005).

Considerando essas definições, o número de deficientes visuais a nível mundial fica bem abaixo do mais abrangente divulgado pelo IBGE (2010). Segundo OMS, a deficiência visual atinge entre 1,0 a 1,5% da população mundial, dependendo do nível de desenvolvimento socioeconômico do país. Destes, 80% são de pessoas com baixa visão e 20% de pessoas totalmente cegas (BRASIL, 2001A).

Refletindo sobre a importância da educação e capacitação desses alunos bem como sua dificuldade de acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira nas cidades do interior do Brasil, é necessário oferecer oportunidades de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, tanto no ambiente escolar como outras possibilidades, assim como aos estudantes ditos normais. Nossa proposta reside na oferta de um curso de Língua Espanhola, a nível básico, adaptado para os alunos com deficiência visual na cidade de Açailândia, conforme descrito nos procedimentos metodológicos.

A partir dessa iniciativa, o desafio reside na adaptação metodológica, curricular e de recursos para esse público específico, o que inclusive está previsto na LDB, 9.394/96 entre outras orientações oficiais.

A adaptação metodológica não é uma prática que deve ocorrer apenas em situações em que se interaja com alunos com algum tipo de deficiência. Ela deve ocorrer em diferentes situações e para públicos os mais variados, visto que não se pode incorrer na ilusão de que nossas turmas são homogêneas e que todos os alunos aprendam uniformemente. Pelo contrário, a heterogeneidade e diversidade se apresentam de forma cada vez mais rica e presente em nossas salas de aula. Essa busca se faz constante e os desafios também. O professor que se lança a essa superação junto com os alunos tem muito a ganhar. Afinal,

A consciência da existência dos estilos e das estratégias de aprendizagem é uma ferramenta a mais para o professor que busca seu fazer pedagógico e atingir, sempre que possível, todos os alunos oferecendo-lhes oportunidades iguais de aprendizagem. Como os estilos e as estratégias são pessoais, seria uma incongruência defender um método específico para o cego (e nem o desejamos). Contudo a clareza na aplicação de metodologias que contemplem diferenças, algumas tão nítidas como as de um cego, são necessárias, como também o são para um aluno que tem dificuldade na leitura, ou quem tem dificuldade em matemática ou inglês, por exemplo, sem nenhuma deficiências sensorial, motora ou mental (MALTA, 2014, p. 96).

Ao considerarmos, portando, essas particularidades individuais e as necessidades de adaptações metodológicas para diferentes características individuais de aprendizagem, não pretendo, assim como Malta (2014), criar um método de ensino para o deficiente visual e sim buscar constantemente novos caminhos e adaptações a cada situação, sem se fechar ao novo e nem ignorar contribuições anteriores.

Concorda-se, portanto, que devemos sim buscar atender a todas as dificuldades, e aqui especificamente, aos alunos cegos que se propuseram a participar da nossa pesquisa. Não se pretende delinear um caminho já traçado e sim contribuir com as discussões metodológicas e práticas no atendimento às especificidades de um aluno que não dispõe da visão. Nesse sentido, Malta (2014, p. 96) acrescenta que

No entanto, o aluno DV, como qualquer outro indivíduo que tem anseios, medos, alegrias e tristezas, precisa de ferramentas didáticas adequadas para suas demandas específicas de aprendizagem. Assim, a procura de tarefas, projetos, etc. para atender diferentes interesses e níveis de desenvolvimento dos alunos, deve ser uma prerrogativa diária para o professor que ministra aulas para DVs, levando em consideração as especificidades que permeiam a aprendizagem de um indivíduo que não dispõe da visão.

Essa busca constante de atender a necessidade e especificidade dos alunos com deficiência visual é a proposta e objetivo desta pesquisa e concordo, portanto, que esta busca deva ser ininterrupta e aberta a novas possibilidades.

Entendendo que todos temos necessidades específicas em diferentes instâncias de nossas vidas, é imprescindível a criação de um espaço que não nos impeça de aprender, mas que, pelo contrário, permita que as dificuldades sejam identificadas, a fim de que possam ser superadas e o potencial de todos explorado e desenvolvido (MEDRADO; DANTAS, 2012, p. 21).

Buscando estabelecer esse ambiente propício de aprendizagem, dando voz e vez aos alunos, entendemos que as sugestões dos alunos devem sempre ser solicitadas, e o foi nesta pesquisa. Valorizar seu conhecimento, seus interesses e o próprio aluno são essenciais para o fazer pedagógico e componente motivador de grande importância.

Nada interessa tanto uma criança um adolescente que ele mesmo e, por esse motivo, o eixo central de seu interesse sempre se volta para sua vida e para as coisas que gosta. É por esta razão que é essencial que o professor

busque sempre associar o que pretende ensinar aos muitos “segredos” que envolvem a vida de seus alunos. Assim, toda lição dos temas curriculares necessita ser associada ao cotidiano do aluno, ao programa que assiste, ao que gosta de conversar (SELBACH, 2010, p. 32).

A autora reconhece que não é uma tarefa fácil, mas essa valorização e associação ao interesse do aluno devem ser buscadas pelo professor no sentido que fomentar esse interesse pelo conteúdo, associando-o a sua vida e interesses. Para tanto, a presente pesquisa buscou referências teóricas e práticas para alcançar esse nível de participação e interesse do aluno na sua aprendizagem.

Ouvir o aluno nas suas sugestões e interesses individuais e coletivos foi, portanto, uma das principais atitudes que adotei, para definir e redefinir estratégias de ensino durante o curso de espanhol para deficientes visuais. De acordo com a aceitação e entusiasmo frente a cada metodologia utilizada, essas foram sendo repetidas ou refutadas. Afinal, “importa destacar que nada é interessante para um aluno se não corresponde à satisfação de uma necessidade” (SELBACH, 2010, p. 33).

Considerando algumas estratégias e metodologias específicas para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, é interessante levar em consideração alguns aspectos metodológicos e motivacionais que foram considerados nesta busca por atender às necessidades educacionais do público DV, alvo desta pesquisa. Algumas especificidades foram consideradas e o objetivo de desenvolver diferentes metodologias se estratégias se manteve presente no planejamento e na prática das aulas durante o curso, buscando uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, vale à pena considerar que:

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentais (CELANI, 2010, p. 63).

Para tanto, buscar essa reflexão não isolada, e sim compartilhada com os estudantes, tornou-se primordial e se mostrou deveras eficiente em seus efeitos, visto a satisfação manifestada, tanto pelos alunos quanto por mim, professora, quanto o cotidiano das aulas e efetivas auto avaliações e redefinições das metodologias utilizadas.

Considerar a língua como uma expressão sociocultural e, portanto valorizar a experiência do aluno e sua língua materna como padrão comparativo e estrutural, é um ponto de partida importante e essencial para as reflexões as quais nos propusemos no percurso desta pesquisa. Isto coaduna com algumas sugestões dos PCNs, parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira. Em seu texto, os PCNs consideram que a interação oral e escrita são marcadas pelo mundo social que as circunda. Desta forma, o formador deverá considerar o aspecto sociointeracional da língua estrangeira, visto que quem a usa deve considerar aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado (BRASIL, 1998).

Ainda, é importante ajudar o aluno a relacionar propriedades e regularidades presentes na língua materna, explorando-as ao máximo. Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho com a leitura e interpretação de textos, uma vez que, sendo a escrita um conhecimento já adquirido em língua materna, representa um apoio importante para a compreensão dos significados, funcionamento e uso da língua estrangeira. As atividades orais podem ser propostas como forma de ampliar a consciência dos alunos sobre os sons da língua estrangeira, por meio do uso, por exemplo, de expressões de saudação, de polidez, do trabalho com letras de música, com poemas e diálogos (BRASIL, 1998, p. 55).

Nesse sentido, optei por explorar alguns aspectos conversacionais da língua a través da audição e formulação de diálogos entre os alunos, baseados no léxico estudado e em situações de comunicação simulada. As expressões culturais também serviram a este propósito, tanto através da leitura de textos variados bem como do acesso a músicas de cantores de diferentes nacionalidades e estilos.

Mesmo buscando diferentes metodologias para adequá-las as especificidades dos alunos participantes, a abordagem comunicativa teve grande influência e norteou mais fortemente o nosso trabalho em sala de aula. Como já abordado, as habilidades comunicativas e a ênfase nas práticas orais, táteis e de leitura se mostraram eficazes no processo de ensino e aprendizagem e tiveram uma boa aceitação pelos alunos.

Faz-se necessário, portanto, abordar as principais metodologias que influenciaram e ainda influenciam o ensino de língua estrangeira no Brasil. Para tanto, considerar-se-á alguns autores que trazem essa perspectiva metodológica, tanto no aspecto histórico como pedagógico e também as considerações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – trazem importantes contribuições e reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras. Destacar-se-á, deste documento, uma parte que diz respeito à nossa pesquisa, pois oferecem uma linha geral das teorias metodológicas que nortearam o ensino de língua estrangeira no Brasil e relaciona as mesmas a correntes pedagógicas, que segundo o documento, foram pautadas por psicologias da aprendizagem e teorias linguísticas que as influenciaram. Considera três principais teorias: a visão behaviorista, a visão cognitivista e a visão sociointeracional. Enfatizam esta última por entenderem ser a mais aceita na tarefa de explicar como as pessoas aprendem.

Segundo os PCNs, na visão Behaviorista, a aprendizagem de uma língua estrangeira seria compreendida como um processo de aquisição de novos hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira que se pretende aprender. Deste modo, a aprendizagem destes novos hábitos seria alcançada através da automatização de uma rotina que envolveria a repetição constante de: estímulo, resposta e reforço. Nesta visão, o processo de ensino se focava principalmente no ensino e no professor.

Na sala de aula, foi traduzido em uma metodologia centrada em exercícios de repetição e substituição, enfatizando a eliminação do erro e sua correção. Geralmente é, portanto, associada a uma “pedagogia corretiva”. “Note-se que nessa concepção, a mente do aluno é entendida como uma tábula rasa que tem de ser moldada, por assim dizer, na aprendizagem de uma nova língua” (BRASIL, 1998, p. 56). Rossato (2012) também relata a influência desta teoria na aprendizagem no ensino de línguas. A autora prefere usar o termo abordagens, considerando que elas são os princípios mais gerais que influenciam a prática do professor em seus pressupostos teóricos.

Temos então a Abordagem Behaviorista, utilizada a princípio por Skinner, no ano de 1945, o aluno recebe um estímulo da confirmação de seu acerto numa determinada atividade praticada em sala de aula, e então, automaticamente, ele grava tal informação (ROSSATO, 2012, p. 592).

Embora se entenda que o processo de aprendizagem é bem mais complexa do que a execução e correção de atividades e que aprender não se resume a “gravar automaticamente uma informação”, esta perspectiva, considerada tradicional e muito centrada no ensino da gramática, ainda reverbera em nossas salas de aula e nos livros didáticos de língua estrangeira.

A outra visão abordada pelos PCNs é a Cognitivista. O foco desloca-se do professor para o aluno ou para as estratégias que este usa para a construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. O erro é visto como válido e, portanto, faz parte do processo de ensino e aprendizagem, visto que surge naturalmente a partir da elaboração das hipóteses que o estudante vai elaborando e refutando durante seu processo de aprendizagem.

Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas. Ao ser exposto à língua estrangeira, o aluno, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. [...] Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para a questão dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Por exemplo, há alunos que se utilizam mais de meios auditivos e outros de meios visuais da mesma forma que alguns têm mais sucesso no uso de estratégias sociointeracionais devido ao fato de serem mais extrovertidos (BRASIL, 1998, p. 56).

Esta visão tem como principal ícone a teoria de Jean Piaget. Ao considerar as particularidades de cada aluno no seu processo de aprendizagem, trouxe valiosas contribuições para o ensino de línguas, entre outras coisas, por valorizar o conhecimento do aluno e sua capacidade de construir o conhecimento.

A visão sociointeracional, também referida como histórico-social ou sociocultural, tem como principal referência teórica os estudos de Vygotsky. Embora seja reconhecida a contribuição das outras visões para o ensino de línguas, a visão ou abordagem sociointeracional ampliou o entendimento do processo de aprendizagem ao considerar os aspectos históricos, culturais e sociais que a envolvem.

Embora alguns aspectos da aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas, como .Howold are you?., em inglês; .Como te va?., em espanhol; .Çava?., em francês .Dankeschön., em alemão; ou .Prego., em italiano, se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos

conhecimentos, já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já possam ter aprendido), cada vez mais se tende a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. Dessa forma, o foco que, na visão behaviorista, era colocado no professor e no ensino, e, na visão cognitivista, no aluno e na aprendizagem, passa a ser colocado na interação entre o professor e aluno e entre alunos, atualmente (BRASIL, 1998, p. 57).

Esta afirmação sintetiza bem as contribuições de cada visão e sua influência no ensino de línguas e ajudou e ainda ajuda a entender como o aluno aprende e como algumas estratégias metodológicas podem servir a diferentes objetivos. No entanto, a visão sociointeracional é mais abrangente por considerar o aluno como participante de um mundo social. Essa abordagem que considera a aprendizagem pela interação não somente entre professor e aluno, mas entre os alunos, enfocada por Vygotsky, foi a escolhida para nortear essa pesquisa. Veremos ainda que Vygotsky também apresente importantes contribuições sobre o processo de aprendizagem de alunos cegos que trouxeram significativas contribuições para esta pesquisa e que serão posteriormente consideradas.

2.3 Métodos de ensino da língua estrangeira

A necessidade de aprender uma língua estrangeira teve distintas motivações no decorrer da história humana. Seja para se comunicar, guerrear ou negociar, entre outras, esse desafio se configurou em inúmeras nuances. Entender como foi construída a visão pedagógica e a base metodológica para se atingir esses objetivos é essencial para se entender como chegamos às metodologias existentes e as influências históricas e culturais que as forjaram.

Embora não exista um único e infalível método, conhecê-los é de fundamental importância para se conhecer o caminho traçado até aqui por teóricos e professores, tentando identificá-los em nossa prática para entender os fundamentos que as influenciam em diferentes níveis de ensino.

É importante considerar, portanto os métodos específicos de ensino de língua estrangeira, que tiveram destaque em alguns momentos históricos e nortearam as práticas de professores e que reverberam até hoje, visto sua força referencial e as

diferentes maneiras de sistematizar as práticas, dependendo de diferentes objetivos e realidades. Para Rossato (2012, p. 592):

O método surgiu da necessidade de melhorar o ensino da Língua Estrangeira e também para negar a validade do seu antecessor, de modo que, não se pode dizer que um método é melhor ou pior do que o outro, ou que nunca mais será utilizado. Pelo contrário, alguns métodos nem mesmo sofreram alterações e continuam sendo utilizados até os dias atuais.

Buscando, portanto, reflexionar sobre o ensino de língua estrangeira, faz-se necessário conhecer os principais métodos que influenciaram e ainda influenciam a prática pedagógica desta disciplina.

O método da Gramática e tradução, também conhecido como tradicional, é o mais antigo na história do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, foi a maneira encontrada para se trabalharem línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas, até meados do século XX (CHASTAIN, 1988, apud ROSSATO, 2012).

Este método, como seu nome já assinala, consiste basicamente na tradução de textos da língua estrangeira para a língua materna, com foco nas regras gramaticais da língua estudada. A gramática portando atinge um papel normativo e é aprendida através de exercícios de leitura, tradução e produção textual, mas de uma forma muito mecânica. O professor assumia o papel de transmissor e detentor do saber, ele explica as regras e os alunos as aplicam através de exercícios de gramática tradicionais, onde deve-se dirimir os erros.

Outros autores também destacam os caminhos seguidos no ensino de língua estrangeira e das abordagens que a postulavam desde o início do século XX. Jalil e Procailo (2009) enfatizam a necessidade de o professor conhecer esses métodos, se perceber neles e avaliar o que pode mudar, manter ou aperfeiçoar, adaptando-os ao contexto em que está inserido.

O primeiro e mais tradicional método de ensino foi o Método da Gramática e Tradução, posteriormente surgiram outros métodos entre os quais destacaremos os principais: Direto, Leitura, Audiolingual e Comunicativo.

O método direto, ao contrário do método da gramática e tradução, memoriza o valor da língua materna dando ênfase à língua estrangeira através de simulações

de situações reais e não na gramática. A LE deve ser usada em todos os momentos da aula, ou seja, não seria utilizada a tradução. A norma é que o aprendiz tem que pensar na língua estrangeira que está estudando. Portanto, essa metodologia defende que a aprendizagem de uma nova língua deve se der em contato direto com a mesma.

A intenção é criar um ambiente monolíngüístico, tentando imitar uma situação de imersão. Acreditando-se que a aprendizagem de uma LE percorria os mesmos caminhos que uma criança percorre ao aprender sua língua materna, a ideia de uso intenso da língua foi proposta e bem aceita. Portanto, o princípio fundamental deste método apoia-se na concepção de se aprende LE através da própria LE, e nesse caso, a língua materna nunca deve ser usada em sala de aula (JALIL; PROCAILO, 2009; MOSOROV, 2008). Inclusive, o nome do método se refere à ideia de ter acesso direto à língua estudada, sem intervenção da tradução.

Nesse caso, por mais que se explore a língua escrita, a ênfase é a linguagem oral e a gramática é trabalhada de forma indutiva. Desta forma, já que não se pode recorrer à língua materna, chega-se ao significado através de gestos, gravuras, objetos, figuras e mímicas, usadas para ajudar no processo de compreensão do estudante, jamais recorrendo à tradução.

O método da leitura surgiu no final do século XIX a partir de pesquisas realizadas por autoridades americanas que queriam promover uma discussão sobre o ensino de língua estrangeira em escolas regulares. Nesse cenário, em que os métodos disponíveis eram o da tradução e gramática e o direto, algumas escolas que prefeririam usar o método direto às vezes se viam impossibilitadas de fazê-lo devido à dificuldade de encontrar professores nativos para tal, visto que o uso da língua materna era proibido.

Foi assim que o foco na habilidade de leitura foi ganhando espaço nas pesquisas realizadas na época, levando os pesquisadores à conclusão de que a escola não necessariamente precisaria ensinar ao aluno a habilidade oral da LE. A ideia de que o objetivo educacional da escola era apenas oportunizar o gosto pela literatura e cultura do povo da língua estudada acabou se fortalecendo (MOROSOV, 2008, p. 29).

Este método sugeriu que o ensino regular deveria ter um caráter mais prático e propôs uma combinação entre o método da gramática e tradução e o direto, ou

seja, sugeriu-se uma ênfase na linguagem escrita com uma melhoria dos estudos da gramática, sem, no entanto abandonar a ideia de que o estudante deveria ser exposto, no seu processo de ensino e aprendizagem, à língua estrangeira. Nesse caso, segundo Leffa (1988), devido seu foco era o desenvolvimento da leitura eram utilizadas muitas atividades com textos e eram priorizados os exercícios com vocabulário e tradução. O estudo da gramática, porém, só era usado quando necessário, para auxiliar na habilidade da leitura, sem focar estruturas mais complexas. Esse método se tornou popular nas escolas de ensino regular dos Estados Unidos na década de 1930 até o final da segunda guerra mundial.

O método Audiolingual teria sido a reação dos próprios estadunidenses ao método da leitura. A ideia anteriormente defendida de que a linguagem oral não era necessária começou a mudar com o início da Segunda Guerra Mundial, visto que seus soldados necessitavam, rapidamente, falar a língua de seus aliados e inimigos. Buscando atender a essa necessidade imediata, soldados norte-americanos tiveram que fazer cursos intensivos de LE com ênfase na habilidade oral, com foco na pronúncia e na prática de conversação.

Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses. Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército - uma reedição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze - seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de linguistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. As premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas (LEFFA, 1988, p. 213).

As premissas do método audiolingual a que se refere Leffa (1988) seriam: língua é fala, não escrita (muito foco na oralidade da língua); língua é um conjunto de hábitos (influência do behaviorismo de Skinner como suporte teórico); ensine a língua, e não sobre a língua (premissa de que se aprende uma língua pela prática); a língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer (imitar os nativos levaria à proficiência); as línguas são diferentes (dá-se início à análise contrastiva entre diferentes sistemas linguísticos).

Por ter a teoria behaviorista como pressuposto teórico, o método audiolingual se utilizava de atividades orais que repetiam exaustivamente a língua, para usá-la automaticamente, sem parar. Nesse método, o erro era considerado prejudicial e deveria ser imediatamente corrigido. Segundo Morosov (2008), as técnicas mais usadas no método audiolingual seriam a memorização de diálogos, a encenação dos mesmos e diferentes exercícios de *drills* (repetição de frases curtas ou longas por parte, repetição de sentenças afirmativas, negativas ou interrogativas e repetição de modelos de perguntas e respostas).

A abordagem comunicativa surge no final da década de 1970 e início de 1980 a partir da necessidade se ampliar o ensino de língua estrangeira sem se limitar apenas à fala ou às regras gramaticais. Fundamentada principalmente em nos estudos de Widdowson, Wilkins e Hymes, que em aspectos gerais defendiam que a competência linguística não era seria suficiente para se efetivar o aprendizado da comunicação.

A ênfase desta abordagem seria, portanto, ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira, a usar a linguagem de forma apropriada em diferentes situações. Segundo Morosov (2008), Hymes demonstrou que a competência comunicativa é constituída por outras quatro competências que deveriam ser realizadas simultaneamente pelos falantes: competência discursiva, competência gramatical, competência estratégica e competência sociolinguística. Desta forma, pode-se que o indivíduo possui competência comunicativa,

[...] se sabe quando falar, quando não falar, a quem, com quem, onde e de que maneira falar. [...] Foi com esse espírito de comunicação que a abordagem comunicativa ganhou cada vez mais espaço e modificou a dinâmica existente nas salas de aula. Como o modelo de ensino estava voltado para a comunicação, acabava exigindo que o professor promovesse situações de comunicação real em sala de aula, forçando a premissa de que o material utilizado nas aulas devesse ser autêntico, para que as situações de comunicação pusessem se aproximar de uma situação real ao máximo possível (MOROSOV, 2008, p. 43).

O professor passou a ter o papel de mediador e facilitador da aprendizagem promovendo uma interação mais intensa entre professores e alunos. Algumas das técnicas mais utilizadas envolvem a resolução de problemas em grupos, jogos, dramatizações, discussões de ideias e posições. São trabalhadas as quatro habilidades e foco passa a ser o uso da linguagem (JALIL; PROCAILO, 2009). O

erro é visto como parte do processo de aprendizagem e os alunos se tornam cada vez mais protagonistas e responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Todos esses métodos têm sua importância histórica e metodológica. Entendemos, no entanto, que o professor não precisa se limitar a um único método ou abordagem, e sim, usar as ferramentas que as mesmas disponibilizam para diferentes momentos didáticos e realidades que enfrentamos em cada sala de aula. Nesse sentido, portanto, concordamos com a afirmação de Morosov (2008, p. 21), ao ponderar que:

[...] em sala de aula de LE, diversas abordagens se misturam, dependendo da história de vida do professor, de sua formação, das crenças que ele e seus alunos trazem para a aula, do material adotado, das intenções da coordenação da escola, entre outros fatores. A realidade da sala de aula não ocorre maneira 'perfeita' quanto na teoria, fazendo com que uma mistura de métodos e abordagens se torne necessária, dependendo da realidade do professor. É por isso que acreditamos que o professor deve ter autonomia para escolher o caminho que prefere seguir.

Considerando essas ponderações, decidimos, nesta pesquisa, não nos prender a um método específico, mas extrair de cada concepção metodológica as contribuições para a nossa prática durante o curso de espanhol com deficientes visuais. Essa decisão demonstrou-se eficaz, visto os resultados positivos alcançados a partir da aceitação da metodologia pelos alunos. Destacamos, no entanto, que a visão sociointeracionista da aprendizagem foi a que mais influenciou e permeou nossa prática, adaptando, portanto as práticas, métodos e jogos a essa visão que valoriza a experiência do aluno e a interação entre todos os participantes na construção do processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Uso da música na aprendizagem de língua estrangeira

Partindo do princípio de que o deficiente visual usa a audição como canal fundamental na interação e aprendizagem, optou-se por explorar, além dos recursos tátil-cinestésico, os recursos auditivos para a aprendizagem da língua estrangeira, usando a música como recurso, no sentido de experienciar na prática seus efeitos,

adaptações e dificuldades no uso do cotidiano da sala de aula com os estudantes cegos.

Silva (2012) recomenda como dinâmicas para a aula de idiomas o uso de karaokê ou concurso de canto bem como um show de talentos, onde todas as apresentações serão na língua estrangeira estudada. A autora relata ainda que em cursos de formação de professores, ou durante minicursos e palestras, percebeu que os professores de idiomas buscam frequentemente materiais que possam ajudá-los a desenvolver dinâmicas que possam criar uma atmosfera lúdica, contextualizada e espontânea, de forma a possibilitar aos seus alunos melhorarem sua fluência através de produções orais mais significativas.

Nesse sentido, residem também as buscas e expectativas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Língua Espanhola que tenho ministrado, o que não seria diferente com este projeto enquanto o público alvo é diferenciado. Frisa-se que o conteúdo não deve diferir do de qualquer outro curso, pois para Fernandes (2008, p. 62), “os conteúdos desenvolvidos são os mesmos, apenas devem ser previstas adequações curriculares, principalmente de natureza organizativa e metodológica”.

Nesse sentido, no curso proposto para esse estudo, optou-se por manter as mesmas bases curriculares do curso de espanhol básico oferecido como extensão, através do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), oferecido à comunidade de Açailândia em 2013 e que está previsto no Catálogo Nacional de Cursos FIC (Formação Inicial e Continuada), no eixo de Desenvolvimento Educacional e Social. Os diferenciais constam das adaptações do material em Braille, a oferta específica para deficientes visuais e acompanhantes e pela ênfase no uso da música como metodologia.

A música faz parte da vida e da rotina da maioria das pessoas, e muitas canções são em língua estrangeira, o que dá ao professor de idiomas a possibilidade de integrar essas músicas ao ensino. Holden (2009, p. 143-144) comenta sobre essa prática e alguns usos e vantagens que a mesma pode proporcionar.

Alguns professores usam a música principalmente pelos motivos relacionados ao idioma; outros o fazem pela motivação ou como parte de um projeto. Alguns professores usam a música no início de uma aula para alegrar ou relaxar a classe, ou ao término da aula, para se despedir dos alunos num clima feliz. [...] Várias canções tradicionais possuem um padrão linguístico repetitivo, pois a repetição tende a fazer com que o padrão linguístico se torne mais marcante. Obviamente isso é útil para reforçar um item do idioma em particular. O ritmo e a música irão ajudar os alunos a lembrar da frase toda e não de palavras isoladas. O item linguístico em si, aparece no contexto.

A autora considera ainda que aspectos relacionados ao vocabulário, pronúncia e cultura, bem utilizados e planejados, reforçam a aprendizagem e motivação dos alunos, e por que não dizer, dos professores. Portanto, o uso da música no ensino da língua estrangeira, se bem planejada, pode trazer variados tipos de sensações e experiências significativas na aprendizagem de diferentes aspectos linguísticos e comunicativos, bem como suporte à memorização, bem como contato com a pronúncia de cantores nativos e sua cultura. Para Ferreira (2010, p. 13-17),

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos possibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. [...] Nunca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, a assim devemos compreendê-la.

A música pode ser usada em diferentes áreas do conhecimento, perpassando diversos objetivos e práticas, que adequadas a cada nível e desenvolvimento dos educandos, poderá trazer resultados positivos no que se refere à integração e expressão. Em suas sugestões aos professores que trabalham ou pretendem trabalhar com deficientes visuais, Rossana Ramos (2010) refere-se ao uso da música desde a infância nas atividades de sala de aula. “A música é um meio de comunicação muito eficiente para o DV. Por isso, traga para o seu dia a dia, na sala, muitas canções para serem cantadas e dançadas pelas crianças” (RAMOS, 2010, p. 49).

Uma das práticas a serem desenvolvidas com o uso da música no curso a que nos propomos oferecer, visa exatamente o desenvolvimento da expressão e integração dos alunos, inclusive com a família, visto que os participantes serão desafiados a aprenderem músicas em espanhol e posteriormente tocarem e

cantarem para os colegas e familiares como forma de confraternização e culminância do curso, possibilitando momentos de descontração ao mesmo tempo em que propiciará momento ímpar de avaliação e motivação de todos os envolvidos nesta pesquisa.

2.6 Contribuições de Vygotsky para a educação especial

Os fundamentos básicos da teoria de Vygotsky vêm contribuir para a compreensão dos processos linguísticos e da importância da comunicação, visto que suas hipóteses consideravam que os processos psicológicos superiores humanos seriam mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas do cérebro, entretanto em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2014).

O desenvolvimento da Psicologia e da Epistemologia Genética a partir dos anos 1990, com as teorias de Jean Piaget e seus seguidores, teriam dado grande impulso à educação especial no Brasil. Na visão de Ramos (2010), a partir dessas teorias, foram proporcionadas novas leituras sobre das pessoas com deficiência mental e física, sendo incluídas nessas últimas, os deficientes visuais e auditivos, isto é, ampliou-se a compreensão de indivíduos que têm diferentes formas de apreensão do mundo. Focou-se em um desenvolvimento individualizado, de um sujeito psicológico e na construção do conhecimento com base em outros, sintetizado e integrado aos poucos, promovendo uma autonomia intelectual do sujeito. Quanto a essa autonomia intelectual,

[...] é que se torna relevante como conhecimento, noção a ser assumida principalmente pelos professores que ainda crêem ser possível ter uma classe homogênea em que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo. Mais adiante, a teoria sociointeracionista descreve a aprendizagem como um processo que ocorre mediante trocas cognitivas entre os membros de um grupo. Nessa perspectiva, é que se origina a concepção de inclusão, ou seja, a qualidade das interações é o que contribui para o desenvolvimento humano (RAMOS, 2010, p. 12).

Essa percepção da heterogeneidade do aprendizado de cada indivíduo traz grandes contribuições a uma prática que se quer inclusiva, atendendo e

compreendendo essas peculiaridades como naturais e também enriquecedoras de desenvolvimento cognitivo e social, para todos os participantes da dinâmica escolar e familiar, proporcionando inclusive, o convívio com diferentes pessoas e possibilidades de ver o mundo e de quebrar preconceitos. Ao aprender um com o outro, valorizando suas idiossincrasias, tanto as habilidades como as dificuldades, o desenvolvimento dos grupos e individual dentem a crescer e as experiências a se diversificarem.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky, tem espaço e possibilidades ímpares de acontecer. Esta zona, resumidamente, consiste na

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97, apud KASSAR, 1995, p. 55).

Essa concepção de que entende que a aprendizagem provoca o desenvolvimento e valoriza a importância da convivência de crianças e adultos com diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento, têm uma aplicabilidade prática significativa para as turmas como um todo, seja de qualquer nível, e em especial, tem muito a contribuir com as bases teóricas que orientam classes com alunos especiais.

As contribuições da obra de Vygotsky no que se refere às implicações para a educação especial, são um reflexo de sua experiência nessa área, devido ao fato de ele próprio ter trabalhado com crianças com necessidades especiais durante sua carreira profissional. A opinião de Harry Daniels (1994, p. 69) reafirma essa contribuição da obra de Vygotsky especificamente para a educação especial:

Do meu ponto de vista, as ideias de Vygotsky fornecem a base de uma abordagem bastante útil para a compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas à prática da educação especial. Essas questões são, primeiro, como desenvolver o currículo e a pedagogia para crianças com necessidades educacionais especiais e, segundo, como compreender os benefícios potenciais da integração dessas crianças na educação regular.

Esta ênfase na integração de crianças de diferentes faixas etárias e de conhecimento como impulsionadoras do crescimento cognitivo, tendo a zona de

desenvolvimento proximal como princípio, é uma grande aliada teórica à defesa da educação inclusiva. Ao proporcionar a convivência dos alunos com necessidades especiais em classes comuns, com crianças de diferentes níveis de desenvolvimento, pressupõe-se um ambiente estimulante e enriquecedor para todos, inclusive para as crianças ditas normais. Segundo Bentes (2010), Vygotsky defendia que o trabalho pedagógico no que se refere aos deficientes visuais, não deve incidir sobre a falta da visão, mas sim em como compensar essa falta, ou seja, focar nas potencialidades, buscar “caminhos alternativos” e “recursos especiais” de forma a perceber e fazer emergir essas potencialidades. A autora destaca ainda as considerações específicas feitas por Vygotsky, no que diz respeito a diferentes deficiências, ao tratar sobre defectologia, termo usado na época para estudos com pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento:

No livro *Fundamentos de Defectologia* que integra as obras completas de Lev Vygotsky, esse autor reúne vários escritos acerca da criança deficiente e a sua educação. São várias as contribuições que possibilitam esse autor à pessoa deficiente, como as noções de ‘caminhos alternativos’ e ‘recursos especiais’ para o seu desenvolvimento e educação. Faz, por exemplo, indicações específicas ao sistema Braille, aponta técnicas e procedimentos especiais para surdos, como os métodos sintéticos e analíticos para o ensino da fala e para a deficiência mental (hoje, intelectual), explicita que ‘deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo sistema Braille para a criança cega ou a datilografia para a criança surda’ (BENTES, 2010, p. 88, grifo do autor).

A concepção da teoria sócio interacionista de que cada criança aprende e se desenvolve de forma diferente, é importante para a compreensão e percepção de como nossas salas de aula sempre serão heterogêneas, e valorizar essa diversidade, sejam quais forem, é responsabilidade de todos nós. A convivência entre os alunos cegos e videntes que será proporcionada durante o curso de espanhol básico proposto, trouxe a possibilidade de promover esse ambiente heterogêneo e diversificado, criando possibilidades para a aprendizagem através da sócio interação.

Outro aspecto a considerar na teoria de Vygotsky é a percepção da importância dos bens culturais, produzidos historicamente, e a sua apropriação por parte das crianças como sendo fundamental para o processo de desenvolvimento. Para Kassir (1995, p. 56), a teoria de Vygotsky:

Mostra que o aprendizado escolar produz mudanças inteiramente novas e substanciais no desenvolvimento infantil e que o amadurecimento das funções corticais superiores não se dá por um processo espontâneo, exclusivamente biológico, mas por um processo social de apropriação cultural.

Valorizar essa produção cultural e histórica, portanto, é essencial no dia a dia da sala de aula, tanto na educação infantil como em outros níveis, com adolescentes e adultos. Em se tratando de um curso de idiomas, como o que nos propomos desenvolver, o estudo de uma nova língua abre portas para o contato com novos aspectos culturais e históricos que envolvem a mesma, possibilitando o enriquecimento das experiências e contribuindo para o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Em suma, as considerações de Bentes (2010, p. 87) sobre as contribuições de Vygotsky para a educação especial, resumem o interesse do autor sobre o tema e suas implicações para atualidade:

No que se refere à perspectiva vigotskiana, a discussão sobre a inclusão ou escola inclusiva não emerge em sua centralidade porque o tema não estava em pauta à época em que vivia. Entretanto, Vygotsky tinha uma compreensão profunda da questão da deficiência. Tanto assim que já na década de vinte do século passado, esse autor já analisava a profunda crise em que se encontrava a Educação Especial em seu país. Fazendo-nos pensar, ao ler seus textos, que defendia a modificação de concepção existente na União Soviética sobre a deficiência. Assim, ter suas ideias como princípio implica na não redução diagnóstica da pessoa deficiente a simples causa orgânica. Para ele, mais que apontar o retardo mental da pessoa, é necessário conhecer suas manifestações no ambiente, suas interações com outras crianças, pois estas são básicas para redimensionar a sua organização sócio-psicológica, como, por exemplo, se ela faz uso de instrumentos psicológicos e culturais disponíveis no ambiente social.

Conclui-se, portanto que o autor mostrou uma visão à frente de seu tempo ao olhar de forma integrada o aprendizado e o desenvolvimento humano, e em particular, por ter considerado essas especificidades também do desenvolvimento das pessoas com deficiência centrada nas possibilidades e peculiaridades de seu desenvolvimento, e não em sua deficiência. Mesmo sem tratar especificamente da inclusão, implementou uma teoria que proporcionou discussões importantes nessa área e que até hoje serve de base para a prática nessa área visto que nos ajudou entender a importância da valorização das diferenças e características das pessoas, com ou sem deficiência, e para a compreensão de seu aprendizado e da importância

da interação intersubjetiva entre esses atores e sua formação histórico-cultural na formação social e psicológica dos mesmos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao iniciar-se uma pesquisa, deve-se ter clareza em relação às estratégias metodológicas que o objeto exige e aos caminhos que poderão, de fato, ser delineados. Taylor e Bogdan (1996) conceituam metodologia como uma maneira pela qual se enfocam problemas e buscam-se respostas. Para Minayo (2007, p. 16):

[...] a pesquisa é uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade [...] é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Se a pesquisa é uma prática teórica, ela se vincula ao pensamento e ação.

Em vista disso, nada pode ser academicamente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa e buscando efetivar os objetivos a que nos propomos, foi escolhida a abordagem qualitativa-descritiva-analítica, por ser coerente com os objetivos desta pesquisa e devido seu caráter subjetivo possibilitar uma análise mais detalhada e profunda do processo que se pretende promover e acompanhar durante o curso de espanhol para DV. Minayo (2007) aponta as metodologias qualitativas destacando sua capacidade de integrar a questão do “significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2007, p. 22)

A escolha desse método, portanto, parte da preocupação de enfatizar a pesquisa em seu aspecto significativo, focando não somente nos resultados, mas

também no processo e na experiência vivida pelas pessoas envolvidas no mesmo, seguindo uma característica essencial desse método, que segundo Turato (2005, p. 509):

Depreende-se que o pesquisador qualitativista não quer explicar as ocorrências com as pessoas, individual ou coletivamente, listando e mensurando seus comportamentos ou correlacionando quantitativamente eventos de suas vidas. Porém, ele pretende conhecer a fundo suas vivências, e que representações essas pessoas têm dessas experiências de vida.

Como metodologia, buscando-se uma teoria que fundamentasse uma proposta de investigação voltada para a prática e interação social, optou-se pela pesquisa-ação, que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A escolha dessa metodologia surgiu a partir da percepção da congruência com o intuito deste trabalho, visto que se pretende não apenas inferir uma hipótese ou chegar a uma dedução científica, mas também se preocupa em contribuir com o grupo que será envolvido durante a pesquisa de forma participativa, trazendo possibilidades de qualificação profissional e crescimento pessoal, tanto para a pesquisadora como para os participantes, de forma ativa e cooperativa.

O termo pesquisa-ação não é tão recente, pois de acordo com Gil (2010) foi registrado em 1946, por Kurt Lewin, nos Estados Unidos. Surgiu a partir da experiência de Kurt ao realizar trabalhos com minorias étnicas de modo a promover sua integração à sociedade norte-americana, deliberando que a pesquisa-ação deve conduzir a uma ação social, indo além da contribuição para a produção de livros.

A pesquisa-ação tem características situacionais, já que procura diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático. Diferentemente da pesquisa tradicional, não visa a obter enunciados científicos generalizáveis, embora a obtenção de resultados semelhantes em estudos diferentes possa contribuir para algum tipo de generalização (GIL, 2010, p. 43).

Essa visão e necessidade de intervir na realidade a qual se propõe a investigar vêm ganhando cada vez mais espaço na comunidade científica, e a

pesquisa-ação têm dado suporte metodológico para a realização de tais práticas. Ainda segundo Gil (2010, p. 42), a pesquisa-ação “vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades”.

Para Thiollent (2009, p. 22) podemos perceber um argumento cognitivo a favor da pesquisa-ação devido à percepção de que tem-se reconhecido que a abordagem de pesquisa observacional, de característica passiva “não é o único possível e não responde a todas as situações de pesquisa social, em particular, nos contextos de comunicação, educação e organização”. Isso refletiria na prática, visto que este tipo de investigação não se limitaria à observação de fatos ‘objetivos’ utilizando-se procedimentos ‘neutros’, sendo, portanto útil para os sujeitos, em matéria de decisão e ação, para os atores de uma determinada situação (THIOLLENT, 2009).

Uma das principais características desse método de investigação, como o próprio nome sugere, pressupõe uma concepção de ação, pois apesar de usar a observação como forma de registro, não se limita a esta, intervindo de forma ativa na realidade que se pretende pesquisar e até mesmo modificar, interagindo com os envolvidos e considerando-os como atores desta ação.

Estes princípios devem influenciar os objetivos norteadores da pesquisa que se propõe a essa abordagem, devendo levar em consideração as características básicas da pesquisa-ação, que entre outras especificações, poderiam ser resumidas em três concepções básicas enquanto articulação da pesquisa e da ação, que entre outras considerações, foram concebidas por Desroche (1990, apud THIOLLENT, 2009) como: a) Pesquisa sobre os atores sociais, suas ações, transações, interações; seu objetivo é a explicação. b) Pesquisa PARA dotar de uma prática racional as práticas espontâneas; seu objetivo é a aplicação. Estes aspectos devem acontecer simultaneamente com a terceira: c) Pesquisa POR, ou melhor, PELA ação, isto é, assumida por seus próprios atores (autodiagnóstico e autoprognoóstico) tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos; sendo o objetivo deste último, a implicação. Estas características, segundo o autor, diferenciam a pesquisa-ação da simples observação participante, que se limitaria a uma pesquisa SOBRE.

Esta pesquisa-ação se efetiva no contexto de um estudo de caso, que como estratégia de investigação, é abordado por autores como Douley (2002), Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), Yin (2003), Stake (1998), Ludke e André (2013) entre outros. Demonstram que um caso é algo definido como um indivíduo, um grupo ou mesmo uma organização, mas também pode ser algo menos definido, em um plano mais abstrato, como a tomada de decisões e as mudanças organizacionais. Para esses autores, os estudos de caso têm como característica a investigação qualitativa. Este tipo de investigação é guiado por sucessivas etapas, análises e interpretações de informações por meio de métodos qualitativos.

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações da vida real, “[...] para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno” (DOULEY, 2002, p. 343-344).

A escolha do estudo de caso deve-se, também, ao fato deste desenho metodológico ser o mais adequado para descrever e analisar algo que vem ocorrendo ao longo de um determinado tempo em termos complexos e interpretativos.

Na abordagem de Yin (2003), o estudo de caso como ferramenta de investigação científica é utilizado para compreender situações diversas no emaranhado da complexidade social, desde situações problemáticas, para análise dos obstáculos, até situações bem-sucedidas, para avaliações de modelos exemplares. Esse método pressupõe a existência, em algumas situações, de uma teoria prévia, que será testada no decorrer da investigação e admite, em outros casos, a construção de uma teoria a partir dos achados da pesquisa.

Segundo Yin (2003), o estudo de caso pode ser aplicado para: i) explicar vínculos causais e intervenções na vida real que são muito complexos para outras estratégias experimentais; ii) descrever intervenções no contexto em que ocorreram; iii) ilustrar determinados tópicos em uma investigação; iv) explorar uma situação complexa de resultados; v) meta-avaliação de determinados processos.

Buscou-se atender a esses pressupostos teóricos metodológicos essenciais durante a pesquisa que nos propomos a desenvolver, tentando aplicá-los através das ações previstas. Estas incluem a oferta de um curso de Língua Espanhola para a comunidade de pessoas com deficiências visuais e os demais interessados, que incluem os acompanhantes dos alunos e os professores de salas de recursos das escolas que os Deficientes Visuais (DV). Buscou-se desenvolver metodologias que melhor atendessem às necessidades educacionais específicas deste grupo, potencializando a aprendizagem dos mesmos em sua capacitação profissional.

3.1 Coleta e análise de dados

Como forma de registro das atividades, impressões e vivências dos participantes da pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Devido seu caráter descritivo e pessoal utilizou-se também como registro por parte da pesquisadora, o Memorial Descritivo. Ludke e André (2013, p.33) afirmam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ela permite a captação imediata e coerente de informações, praticamente com qualquer tipo de informante”. A entrevista semiestruturada, como instrumento de pesquisa qualitativa, foi utilizada neste trabalho na tentativa de coletar todas as informações e evidências possíveis e, assim, alcançar o objetivo proposto.

A análise dos dados coletados deu-se pela análise de conteúdo que possibilitou analisar os documentos gerados durante a pesquisa em diferentes formatos de forma objetiva, sem, no entanto, segundo Bardin (2011), deixar de valorizar e identificar os aspectos subjetivos e qualitativos dos registros feitos tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes da pesquisa. Para o professor Roque Moraes (1999, p. 8):

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Essa metodologia de análise possibilitou um norte na dinâmica das interpretações, auxiliando a identificação de pontos-chaves das informações bem como na relação e retomada das hipóteses. Esse exercício se constrói na própria dinâmica da pesquisa, pois conforme Bardin (2011, p. 49) “porque a análise de conteúdo se faz pela prática”. Corroborando com o que afirma Bardin, (2011, p. 9) destaca que essa metodologia integra uma: “[...] busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais”. Constitui-se, portanto, bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, apresentando uma abordagem metodológica com peculiaridades e possibilidades próprias.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Açailândia, estado do Maranhão. Ofereceu-se um curso de Espanhol em nível básico adaptado com material impresso em código Braille. Foram oferecidas vagas para todos os deficientes visuais da cidade e que foi possível contatar através dos professores e participantes desta comunidade. Estima-se que tenhamos 12 deficientes visuais na zona urbana que possuem acesso às escolas públicas e teria condições de frequentar o curso.

A princípio, intencionava-se realizar o curso na escola pública estadual José Cesário, por possuir uma sala de recurso com impressora braille e por ser localizada no bairro mais populoso da cidade, onde alguns dos alunos residem. Devido um problema recente com o transporte público, foi sugerida pelos alunos uma mudança de local, sendo que a maioria preferiu que as aulas fossem realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) visto que teria uma melhor localização e acesso a todos por ser mais próximo à rodovia federal, facilitando o deslocamento dos estudantes que moram no centro ou em bairros, bem como os que residem no povoado vizinho.

Por ser o meu local de trabalho, essa mudança para o IFMA *campus* Açailândia foi facilitada e a solicitação do espaço e recursos disponíveis foi prontamente atendida pela direção da escola. A escola José Cesário continuou em parceria com a pesquisa, colaborando com profissionais da sala de AEE

(Atendimento Educacional Especializado), adaptando e imprimindo a apostila de espanhol em código Braille até que foi comprada e impressora Braille do Instituto Federal que passou a fazer as impressões, com o auxílio dos técnicos da sala de AEE, recentemente instalada.

Ainda em reunião com professores da área de inclusão, foi solicitada uma carga horária mínima de 120 horas para o curso. Essa duração superou a planejamento inicial que era de 60 horas. Tal extensão foi sugerida com o argumento de ser o mínimo de horas exigido para pontuação e validação nos concursos públicos e pelas empresas da região em caso de seleção para vagas de emprego. Portanto, esta pesquisa analisou as atividades desenvolvidas nas primeiras 60 horas do curso, sendo que as aulas terão continuidade após o término deste trabalho, visando atender as reivindicações dos alunos quanto a uma carga horária mais extensa.

O plano de ensino (APÊNDICE A) do curso teve como referência um curso de extensão oferecido pelo IFMA, ministrado por mim, através do Pronatec, visto ter a mesma carga horária e conteúdos semelhantes a outros cursos de formação inicial e continuada oferecidos em outros estados do país. OS participantes leram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B), onde concordaram em participar desta pesquisa, conscientes da divulgação dos resultados, tendo assegurado o sigilo de suas identidades.

O quadro seguinte descreve as atividades que foram desenvolvidas durante o curso de espanhol oferecido. Consta também a carga horária e o conteúdo correspondente. As aulas aconteceram uma vez por semana, na quarta-feira, no turno vespertino, de 14 às 17 horas. As primeiras aulas começaram com duas horas de duração, porém, posteriormente foi ampliada para três horas de aula por dia, a pedido dos próprios alunos.

Segue, portanto, o cronograma das atividades realizadas no curso de extensão de espanhol adaptado em Braille.

Data	Conteúdo	Atividade realizada	CH
15/10/14	Espanhol no mundo. Como cumprimentar e despedir-se em espanhol. Música: Nada es normal.	Interpretação de texto. Audição e interpretação de música.	02
22/10/14	Días de la semana. Meses del año. As estações do ano e diálogo básico.	Diálogos. Aprendizagem de vocabulários e música. Revisão da aula anterior: música e cumprimentos.	02
29/10/14	Días de la semana y meses del año. Música: Mi universo	Leitura e interpretação de frases usando os dias da semana. Formação de diálogos com o vocabulário estudado. Primeira audição da música mi universo.	02
05/11/14	Objetos da sala de aula. Música mi universo.	Dinâmica com objetos concretos para trabalhar o vocabulário da sala de aula. Leitura e tradução de música.	02
12/11/14	Palavras heterogênicas. Inicio do alfabeto.	Leitura e explanação de palavras com gêneros diferentes no português e espanhol.	02
19/11/14	O alfabeto espanhol. Heterotônicos, heterosemânticos.	Leitura e audição das letras do alfabeto bem com destaque para as diferenças de pronúncias em relação ao português. Audição de música e vídeo para exemplificação.	02
26/11/14	Perguntas de comunicação básica. Corpo humano.	Leitura e prática de frases de conversação básica. Dinâmica de montagem de corpo humano em Braille e tinta.	03

03/12/14	Os numerais	Bingo com material em madeira escrito em Braille.	03
10/12/14	Frutas e comidas típicas. Música: Corazón partio.	Degustação de comidas típicas e dinâmica com vocabulário das frutas escritas em Braille. Leitura, tradução e audição de música.	03
11/02/15	Las horas. En la ciudad: como chegar à farmácia.	Leitura e exposição sobre como perguntar as horas em espanhol. Leitura e construção de diálogos sobre como pedir informações para se achar uma farmácia.	03
04/03/15	Diálogo: pedir informação. Música: corazón partio.	Simulação de diálogos e audição e dinâmica de interpretação de música.	03
11/03/15	Números.	Audição de áudios com as horas e números e simulação de diálogos sobre o tema.	03
18/03/15	Revisão dos números e as horas	Dinâmica do bingo com números em Braille com mudanças na execução.	03
17/06/15	Revisão de frases e vocabulários anteriores.	Elaboração de diálogos sobre vocabulários diversos.	03
24/06/15	Los colores e características personales.	Audição e produção de diálogos a partir de áudios de CD.	03
03/07/15	Leitura. Los deportes.	Leitura e discussão de texto de jornal em espanhol. Manuseio de miniaturas: estádio de futebol da copa do mundo, da réplica do Cristo Redentor e da Torre Eiffel, bolas de basquete e futebol. Leitura e tradução dos esportes em espanhol.	03
21/10/15	Revisão: Corpo humano. Músicas.	Leitura, audição e interpretação de músicas: Para tu amor, gracias a La vida e La carga (corpo humano)	03

28/10/15	Los colores. Música. verbo gustar.	Revisamos o vocabulário de los colores. Praticamos a fala com diálogos que envolviam palavras do corpo humano, los colores e o verbo gustar. Música Quizás.	03
04/11/15	Vocabulário do restaurante. Música.	Praticamos improvisando pequenos diálogos simulando estar em um restaurante. Revisamos o vocabulário dos alimentos. Audição da música coração de estudante. Ouvimos e lemos o poema de Jorge Luis Borges, intitulado Um Ciego	03
07/12/15	Aula passeio.	Atividade recreativa no cinema do shopping. Prática de conversação sobre temas variados: comidas, cinema, etc. Intervivência com outros alunos do ensino médio regular do IFMA (instituto Federal)	03
09/12/15	La familia. Musicas.	Leitura e diálogo sobre vocabulário de La familia. Leitura, audição e interpretação de músicas estudadas anteriormente.	03
16/12/15	Confraternização. Entrevista.	Confraternização de fim de ano, com amigo secreto e coquetel. Realizamos as entrevistas.	03
02/03/16	Entrevista.	Realizamos as entrevistas com os alunos que não estiveram presentes na confraternização do final do ano anterior.	03

As principais dinâmicas e atividades desenvolvidas durante as aulas estão descritas e exemplificadas no capítulo 4, através inclusive de imagens que possibilitam melhor visualização dessas atividades.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

O material analisado nesta pesquisa foi obtido a partir das entrevistas realizadas com nove alunos que participaram do curso de extensão de Espanhol adaptado em Braille e do memorial descritivo da pesquisadora. As entrevistas ocorreram em dezembro de 2015 e março de 2016.

Esse período coincide com o final e reinício das aulas do curso que acompanharam o período letivo regular. Portanto, os alunos que não puderam comparecer no último dia de aulas de 2015 para fazer a entrevista, a fizeram no início do ano seguinte, no dia 2 de março de 2016.

As entrevistas seguiram o roteiro que consta no Apêndice C. As perguntas foram realizadas na sequência em que estão elencadas e os alunos puderam responder a cada uma separadamente. Cada aluno respondeu individualmente às perguntas e não tiveram acesso às respostas dos demais colegas.

Foi feita a análise cuidadosa das respostas dos entrevistados considerando a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise deste conteúdo fez emergir três categorias:

- Categoria 1 – O processo de aprendizagem da língua espanhola por deficientes visuais.

- Categoria 2 – A motivação para aprender.

- Categoria 3 – A música e outras metodologias no ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais.

É interessante observar que as entrevistas foram enumeradas na ordem que foram feitas (A1, A2,...). Destacamos que três desses alunos (A5, A6 e A8) não possuem deficiência visual e se matricularam no curso para acompanhar os alunos cegos, como guia ou como professor. Como alguns alunos não têm deficiência visual, em determinados momentos a análise de suas respostas foram feitas separadas das respostas daqueles que tem baixa visão (A1 e A3) ou cegueira total (A2, A4, A7 e A9).

4.1 Categoria 1 – O processo de aprendizagem da língua espanhola por deficientes visuais

Os processos de ensino e de aprendizagem em qualquer nível de ensino pressupõe entendermos que é preciso valorizar o conhecimento prévio dos alunos. Embora tivéssemos um grupo bem heterogêneo no curso de espanhol que iniciamos, visto que temos alunos de diferentes idades e escolarização, me preocupei em sondar o conhecimento prévio em relação à língua estudada. Destacamos que isso consiste, inclusive, em um dos objetivos da nossa pesquisa, ou seja, investigar qual o acesso dos alunos ao ensino da língua espanhola na cidade de Açailândia. Contatou-se que nenhum dos alunos, mesmo os que já possuem nível superior, A3 e A6, haviam estudado espanhol antes.

Tanto no ensino fundamental como no ensino médio não lhes foi oferecido a opção de estudar outra língua estrangeira além do inglês. Os mesmos confirmaram não ter estudado espanhol nem mesmo em cursinhos de idiomas ou de preparação para pré-vestibulares. O curso por nós oferecido, segundo os participantes da pesquisa, foi o primeiro contato destes alunos com o estudo desta língua estrangeira moderna. Percebemos isso na fala da aluna A3, “[...] *Não, eu nunca tinha estudado espanhol nas escolas não. Era só, mais inglês, nunca tinha estudado espanhol*”.

Outro aspecto que me interessou enquanto questão norteadora e um dos objetivos da minha pesquisa, diz respeito às dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da língua espanhola, em especial, pelos deficientes visuais.

Causou-me admiração, durante as aulas, o desenvolvimento dos alunos, visto que eles tinham facilidade com as atividades propostas no curso. As dificuldades eram as mesmas que qualquer outro aluno costuma apresentar no início do estudo desta língua. Adaptações às novidades e diferenças entre o português e o espanhol. Assim como observei no meu memorial descritivo, a diferença com relação às minhas aulas nos cursos regulares do ensino médio se deu mais no ritmo da leitura, ou seja, percebi que a leitura do Braille é um pouco mais lenta. Dantas (2014) corrobora com essa constatação, ao destacar algumas dificuldades que o aluno com deficiência visual pode apresentar na aprendizagem da língua estrangeira.

O trabalho com a compreensão oral (*listening*) e leitura de um texto tem que ser adaptado, uma vez que os alunos apresentam dificuldades de acompanhar simultaneamente o texto escrito e o áudio, dado que a leitura no Braille é mais lenta. [...] A leitura no Braille é feita letra por letra, palavra por palavra... (DANTAS, 2014, p. 179-180, grifo do autor).

Isso implica um ritmo mais lento, porém, não implica que os alunos tenham tido uma dificuldade acentuada de interpretação dos textos, vocabulário ou músicas estudadas. Esta especificidade é narrada por um dos alunos como vetor de dificuldade no seu processo de aprendizagem.

Posso ter tido algumas dificuldades na questão da leitura. Porque a leitura do Braille, ela é muito lenta. Ai, às vezes, a gente lê uma palavra, quando vai ler a outra, já ficou para traz o que a gente leu, porque ele [código Braille] lê muito devagar, não é que nem quem está olhando que lê rápido (A4).

Reitero que essa dificuldade não é barreira à aprendizagem. Como acrescenta Dantas (2014, p. 180) ao afirmar: “Contudo, tais peculiaridades não os impedem de aprender a língua estrangeira”.

Destaca-se que o estudante A7, que tem 10 anos de idade, tem uma habilidade singular na leitura do Braille. Lê bem rápido e com bastante desenvoltura, diferenciando-se em relação aos demais no acompanhamento dos textos. Tanto que o mesmo considera não ter tido nenhuma dificuldade em relação à aprendizagem da Língua Espanhola, nem mesmo nos primeiros dias “[...] *Achei fácil, porque a gente*

vai falando e vai começando a se adaptar”. Já a aluna A3 também diz não ter tido dificuldades, e acrescenta que:

No começo eu senti um pouco, porque eu não sabia como que era o espanhol. Depois que eu fui estudando, eu fui vendo e não achei muita dificuldade não. É que eu não sabia como eram as palavras, fui vendo, aí a senhora foi explicando como que era. Primeiro a senhora botou as músicas, aí eu fui aprendendo mais rápido

Os demais alunos também registraram ter tido poucas dificuldades ou nenhuma. O mais relatado foram adaptações na pronúncia e os desafios de se aprender uma coisa nova. Essa percepção também foi registrada no meu memorial descritivo, no registro da terceira aula.

Hoje, depois que fizemos uma revisão da aula anterior, fomos vendo um pouco do vocabulário básico de dias da semana entre outros. No começo, senti que eles tinham um pouco mais de dificuldade, mas no decorrer da aula, ao se acostumarem com algumas diferenças na pronúncia começaram a falar e entender melhor as palavras e expressões. A aula ficou mais dinâmica e divertida, os alunos ficaram mais à vontade e eu também. Com o diálogo, despertou mais o interesse deles. Ouvimos de novo a música e os alunos gostaram (Pesquisadora).

Portanto, o contato com novas palavras e maneiras diferentes de pronunciar as que eram parecidas com o português, causou um pouco de estranheza, porém, não intimidou os estudantes, que logo se sentiram mais à vontade e logo superaram essa adaptação inicial. As orientações quanto à pronúncia correta das palavras em espanhol ocorrem com mais frequência no início do curso, pois com o tempo os alunos se adaptam às diferenças fonológicas em relação à língua materna e as correções se tornam mais pontuais. A experiência de Glória Poedjosoedarmo (2004, p.40) converge nesse sentido, pois a mesma recomenda que:

Exercícios práticos de pronúncia talvez devam ocorrer com mais frequência nos níveis iniciais dos estudos de língua do que em cursos para alunos mais avançados. Provavelmente seja uma boa ideia abordar logo no começo todas as características de pronúncia com tendência a problemas.

Nesse sentido que optei por explorar no início do curso as diferenças de pronúncia entre o português e o espanhol, abordando todas as letras do alfabeto e suas idiossincrasias fonéticas, chamando à atenção para as letras com maior discrepância. Dessa forma, as demais dúvidas sobre a pronúncia de algumas palavras, em aulas posteriores, se tornaram mais esporádicas.

Pensar na língua como sistema de comunicação leva à necessidade e urgência de ensinar a pronúncia, sem pretender que os alunos falem como nativos uma vez que, à exceção de alunos muito dotados ou motivados, isto seria praticamente impossível (KAUARK; OLIVEIRA, 2011, p. 193).

Portanto, considerando que o curso oferecido foi de nível básico, respeitou-se esse nível de domínio de pronúncia pelos alunos. Nesse sentido é que foram pensados diferentes momentos e estratégias para auxiliar os alunos nesse aspecto do uso da língua. O uso da música reforçou bastante essa fixação da pronúncia correta das palavras bem como a leitura de texto e atividades de conversação. Essa estratégia demonstrou-se eficaz e é percebida também no relato dos alunos, pois os mesmos referenciam essa adaptação na pronúncia, mas que aos poucos foram superadas e em outras adaptações, como na escrita ou com palavras heterosemânticas (palavras iguais com significados diferentes). Estas dificuldades são comuns à adaptação de uma nova língua e não consideradas por eles nem por mim, como muito persistentes ou insuperáveis. Respeitar o ritmo de cada aluno nesse aprendizado é imprescindível, e com o tempo, as dificuldades vão sendo dirimidas. Como afirmam Kauark Oliveira (2011, p. 195):

Por mais próximos que pareçam ser o idioma espanhol e o idioma português, os níveis que os compõem (morfológico, estrutural sintático, semântico pragmático e fonológico) sempre são divergentes em algum ponto. Reconhecer quais sons dificultam a assimilação do espanhol e perceber como isso interfere no ensino-aprendizagem é uma maneira de melhorar e aperfeiçoar todas as destrezas.

Três dos alunos que são cegos disseram não ter tido nenhuma dificuldade específica e os demais alunos cegos e de baixa visão registraram dificuldades comuns e já esperadas no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Percebemos isso na declaração de A3 e A1, ao afirmarem que sentiram dificuldade *“Na escrita em algumas... na diferença do L. Só isso mesmo. Eu gostei muito”* (A1). Já A2, que é pedagogo e professor do Estado em salas de Atendimento Educacional Especializado, afirma que [...] *“Pra mim é uma língua nova, a dificuldade, é como se,... tudo que é novo tem, é um desafio... mas ao decorrer, acho que ta indo, acho que tô indo bem”* (A2).

Os alunos videntes, ou seja, os que não têm deficiência visual, (A5, A6 e A8) relataram dificuldades parecidas as dos alunos cegos ou não relataram nenhuma dificuldade específica *“[...] essas palavras, leitura, é mais difícil. Mas essas palavras*

assim, bom dia, boa noite, é sempre mais fácil para gente. Mas quando a gente for lê, em espanhol é mais difícil, a dificuldade foi essa” (A5). Para A8, que é irmã de A7, e, portanto, frequenta o curso para acompanhá-lo, “Só na questão de ter algumas palavras que são parecidas na língua portuguesa, e já na língua espanhola tem outro significado. Só isso”.

Destaco portando, que se compararmos o relato dos alunos cegos ou com baixa visão e aos alunos videntes, percebemos relatos parecidos. Alguns, de ambos os grupos, nem mesmo perceberam ter tido alguma dificuldade específica. E como já foi dito, as dificuldades relatadas são comuns a quem está iniciando o aprendizado de uma nova língua, não representando grandes empecilhos no desenvolvimento da aprendizagem no decorrer do curso.

Alguns declaram ter tido dificuldade em se adaptar à pronúncia de algumas letras que são diferentes do português. “[...] às vezes *uma palavra é escrita de um jeito e a pronúncia é de outra. No dia que eu estava acompanhando a música, [...] eu estava com a letra, ai pedi, para ai, para o meu colega voltar. Ai eu consegui cantar” (A3). Esta dificuldade relatada envolve a construção de aprendizagem dos sons que é diferente para cada aluno, há diferentes graus de dificuldade na assimilação do som, alguns têm maior facilidade de reproduzir, outros demoram mais para emitir a sonoridade das letras.*

Ao aprender a produzir sons novos, os alunos recebem informações e explicações de maneira diferente, e reagem diferentemente a cada atividade. Há os que imitam com facilidade. Para esses alunos ouvir o som já basta – eles vão conseguir imitá-los mesmo que eles não existam em sua língua nativa (POEDJOSOEDARMO, 2004, p. 46).

Portanto, é comum que cada aluno apresente um ritmo diferente na aprendizagem e que alguns tenham dificuldades específicas nesse primeiro contato com a língua, principalmente no que se refere à pronúncia de novos sons ou escrita das palavras. Destaco ainda que percebo, em minha prática, estas mesmas dificuldades com meus alunos do ensino médio regular.

No decorrer da pesquisa percebi que dos alunos com deficiência visual, um aluno relatou certas dificuldades no processo de aprendizagem, para outros, estas eram perceptíveis, mas os mesmos não as acusavam. Desta forma, analisei as dificuldades destes de forma mais aprofundada. Assim, compreendi e identifiquei as

dificuldades, buscando interferir e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

O relato dos alunos surpreende, visto que a maioria, e aqui excluo os alunos videntes, nem sequer achou que a deficiência chegou a interferir ou dificultar na aprendizagem. Nesse caso, A1, A2, A3, A7 e A9 declararam que a deficiência visual não teve influência, ou seja, não dificultou os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Espanhola.

O que chamou a atenção é que destes alunos com deficiência visual, apenas um aluno declarou ter tido dificuldade devido à deficiência visual, os outros alunos simplesmente não vêm a cegueira ou a baixa visão como um empecilho ou elemento de impedimento à aprendizagem.

Quanto ao motivo de não ter interferido na aprendizagem, a maioria destacou o fato de que ter o material impresso em Braille ou ampliado facilitou bastante o acompanhamento das aulas. Esse ponto foi destaque inclusive para os três alunos videntes, que também não perceberam maiores dificuldades por parte dos colegas, exatamente devido ao fato de poderem acompanhar o conteúdo das aulas em Braille ou texto ampliado.

O aluno A4, o único que citou alguma dificuldade relacionado à deficiência visual, declarou que esta ocorreu devido à lentidão da leitura em Braille, porém enfatiza não ser impossível aprender. Em suas palavras:

Pode ter sido algumas dificuldades na questão da leitura. Porque a leitura do Braille é muito lenta. Às vezes a gente lê uma palavra, quando vai ler a outra, já ficou para traz o que a gente leu, porque ele lê muito devagar. Não é que nem quem está olhando que lê rápido. Mas não é coisa que seja impossível não, a gente aprende também só no ouvir. Como ouvir aquele CD, música. A gente aprende (A4).

Destaco aqui a importância de diferentes experiências comunicativas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Diferentes dinâmicas foram utilizadas durante as aulas e dentre elas, as mais constantes foram as de comunicação falada e escrita, através da leitura, músicas e conversação. Paiva (2000) apesar de defender uma maior abertura para a oralidade nos cursos de língua estrangeira, admite também a importância da leitura crítica 'Não há a menor dúvida de que a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE. Além disso, "a

leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos” (PAIVA, 2000, p. 25).

No caso dos brasileiros, a proximidade do português com a língua espanhola torna esses momentos de leitura muito proveitosos e permitem um contato direto com a língua. “Os falantes de português e de espanhol, mesmo que nunca tenham sido expostos à outra língua, têm condições de ler textos com alto índice de acertos” (HENRIQUES, 2005, p. 164). Silva (2005) também destaca a leitura como um componente que permite o desenvolvimento de demais habilidades comunicativas e que, portanto, deve ser explorada no ensino de espanhol no Brasil.

Em definitivo, ao pôr em prática a leitura e a partir dela as demais habilidades, tem-se que considerar que ao ensinar/aprender espanhol no Brasil, deve-se valorizar o privilégio de partir de uma língua próxima, e coerentemente, contar com o que o aluno já sabe, e entende, para chegar ao que é novo. [...] A leitura privilegia o exercício consciente de ir e voltar atento do já sabido ao novo, e vice versa (SILVA, 2005, p.188, tradução nossa).

Considerando essa possibilidade do uso da leitura, os alunos demonstraram facilidade em entender e interpretar os textos estudados, visto que os mesmos foram trabalhados em um nível crescente de dificuldade. Desta forma, os participantes não citaram dificuldades referentes à leitura e interpretação e sim na lentidão da leitura em Braille.

O aluno A2, enfatiza a admiração pela língua espanhola e deixa a cegueira em segundo plano. “*Professora, eu não sei se teve, (dificuldade) porque eu admiro a língua espanhola. Então, tive a oportunidade e agarrei. Estou gostando muito*”. Outra realidade que percebemos no relato de dois alunos, mais acentuadamente, é a dificuldade de acesso ao local do curso, devido à dependência de que outros dirijam para eles, por exemplo. Como vemos na resposta da aluna A1: “*A única influencia (da deficiência visual) foi apenas de chegar aqui até a sala de aula. Dentro da sala de aula, como a senhora facilitou para gente, colocando os textos em Braille, texto ampliado, foi fácil*”.

A1 não atribui à deficiência visual nenhum impedimento à aprendizagem e destaca a facilidade que a adaptação do material trouxe para esse processo. A única dificuldade relatada por esta participante é, portanto, a dificuldade do transporte para chegar ao local do curso. Gostaria de destacar nesse ponto, que a dificuldade de

acesso, considerando um transporte público ineficiente e muitas vezes, pela falta de um acompanhante vidente, alguns alunos relataram que tiveram que faltar algumas aulas. Alguns quase desistiram do curso por esse motivo. Apenas um deles parou de frequentar na metade do curso e o único motivo por ele citado foi a falta de um motorista que o levasse até a escola. No entanto, expressou o desejo de continuar frequentando as aulas e inclusive sugeriu que organizássemos um curso de espanhol no bairro dele, para facilitar o acesso e proporcionar o estudo da língua espanhola para mais alunos.

Falta de locomoção. Porque o menino que dirige para mim trabalha e naquele período, ele [...] doeu demais para mim, porque ele tinha que trabalhar e eu não tinha como pagar para me levar, aí eu tive dificuldade para chegar ao curso e aí tive que parar aquele tempo. Foi falta de pessoas para levar mesmo (A9).

Em relação a esta sugestão, penso que a possibilidade de ofertar um curso de espanhol nesse bairro, distante cerca de 15 km do local do curso, será considerada no futuro. Mesmo que o curso tenha uma menor duração, planejo atender à solicitação deste aluno. Penso que não podemos permitir que este entusiasmo pela língua espanhola se desvaneça e entendo que esse acesso também constitui uma prática da inclusão.

Ainda quanto às dificuldades relacionadas à deficiência visual, o relato da aluna A3 causa preocupação no que diz respeito à falta de atenção e esforço de alguns professores do ensino regular da escola que a mesma cursa o terceiro ano do ensino médio.

Em relação à dificuldade de aprendizagem com relação à língua espanhola e sua dificuldade visual, ela é categórica em afirmar que:

Não [se referindo à dificuldade de aprendizagem]. Porque a senhora ampliava as letras. Mas, assim [...] dificulta a base do espanhol, na escola, porque alguns professores que não sabem como é meu problema não ampliam as minhas provas. Mas aqui eu não senti muita dificuldade não.

O relato dos alunos referente à categoria 1, que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, permite observar e concluir que os alunos tiveram uma boa aprendizagem dentro do esperado para o nível básico da aquisição da língua espanhola. Conseguem ler sem maiores dificuldades e já

conseguem estabelecer diálogos básicos dentro de temas propostos. Conseguem também entender e interpretar áudios de conversas e músicas com certa facilidade.

Eles não vêm a deficiência física com a ênfase que às vezes nós como professores ou sociedade pensamos ter em relação à aprendizagem. Este aspecto, portanto, não representou dificuldades significativas no processo de ensino e aprendizagem. A comunicação acaba acontecendo de forma espontânea entre pessoas cegas e videntes, tornando qualquer dificuldade mera coadjuvante. Vygotsky, em sua obra sobre o trabalho com crianças fisicamente deficientes, já enfatizava esse poder da comunicação no desenvolvimento da criança cega. Segundo ele,

A palavra vence a cegueira. Por isso, o objetivo fundamental na educação da criança cega não consiste – como supunha a substituição dos sentidos – em desenvolver, reforçar a aguçar ao máximo os outros sentidos (o ouvido, o tato, etc.), ou seja, não reside na compensação orgânica direta da vista ausente pelos sentidos íntegros. Consiste em incorporar a criança cega, através da linguagem, à experiência social dos videntes, em adaptá-lo ao trabalho e à vida social dos videntes, em conseguir, mediante o conhecimento e a compreensão, a compensação das percepções visuais diretas e da experiência do espaço, ausentes nele. Também tem enorme valor a educação física da criança cega, o desenvolvimento de seus movimentos, o uso da audição e do tato (VYGOTSKI, 2012, p. 200, tradução nossa).

A ênfase na potencialidade do aluno com deficiência é um destaque na obra de Vygotsky, e pode ser observada na visão que os próprios participantes desta pesquisa demonstram em seus relatos. Isto é, não pensaram com foco nas dificuldades que poderiam enfrentar, seja ela relacionada à sua dificuldade de visão ou não (considerando também os estudantes sem problemas de visão).

Essa ênfase na potencialidade do aluno também influenciou na escolha de diferentes métodos de ensino com intuito de despertar o prazer de aprender, para que o aluno percebesse essa sua capacidade de aprender a língua espanhola. Para Cunha (2012) se preocupar com os métodos de aprendizagem parece natural para o professor que tem boa relação com os alunos, e acrescenta que, no que tange a prática da sala de aula,

Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição. E isto também está indicado na relação professor-aluno. A título de exemplo, gostaria de referir

que entre as características dos melhores professores estão: 'torna as aulas atraentes', 'estimula a participação do aluno', 'sabe se expressar de forma que todos entendam', 'induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa', 'procura formas inovadoras de desenvolver a aula', 'faz o aluno participar do ensino' etc.(CUNHA, 2012, p. 63).

A busca dessa 'satisfação com a aprendizagem' foi uma constante na minha prática durante o curso, tanto que fazíamos periodicamente uma auto-avaliação sobre as aulas e como elas poderiam melhorar a cada dia. Esse retorno se percebe latente na fala dos entrevistados e na sua vontade de aprender cada vez mais.

O que chama a atenção em suas falas é a ênfase dos entrevistados na aprendizagem, na descoberta do novo e dos desafios de aprender uma nova língua. Mais uma vez destaca-se o potencial, a competência intrínseca de aprender de todos os estudantes, inclusive da professora/pesquisadora. A afirmação de Vygotsky a esse respeito demonstra a vanguarda do seu pensamento no que se refere à educação especial, pois segundo ele,

A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, e sim desenvolvido *de outro modo* (VYGOTSKI, 2012, p.12, grifos do autor, tradução nossa).

É importante observar que, na época, o termo usado para se referir ao estudo de crianças com necessidades especiais era defectologia (estudo da criança com defeito). Nós o utilizaremos, em especial nas citações, por ser frequente na obra de Vygotsky (2012), porém, ressaltamos que esse termo não se faz presente em documentos oficiais ou na literatura relacionada às pessoas com deficiência por usar o termo defeito, não mais utilizado.

Outra análise que podemos inferir do relato dos alunos e também da interação por mim observada durante as aulas, se refere ao ambiente de estudos. "*Quando eu venho para as aulas eu me sinto bem, eu quero aprender mais [...]*" (A3). Devido a essa boa convivência entre os colegas do curso e a mediação da professora, percebemos que se desenvolveu também o que Vygotsky chama de desenvolvimento proximal, que possibilita aos participantes dessa pesquisa a alcançar, em diferentes momentos, o desenvolvimento real, buscando

constantemente novos conhecimentos na língua estrangeira bem como no desenvolvimento sócio cultural que estas aulas vêm proporcionando.

A partir desses relatos e também baseada nas minhas observações durante as aulas, pude perceber que a maior diferença das aulas com os alunos com deficiência e os alunos de uma turma regular, era no ritmo da leitura, visto a leitura em Braille ser mais lenta. Em outros aspectos, principalmente nas atividades de conversação, trabalho com vocabulário entre outros, não percebi nenhuma dificuldade mais acentuada devido à deficiência.

4.2 Categoria 2 – A motivação para aprender

Iremos analisar agora a segunda categoria, que diz respeito à motivação para aprender e conseqüentemente, o que levou os participantes a frequentar o curso de espanhol.

É notável na fala dos estudantes, que o próprio desafio de aprender já se mostra como um fator motivador. Outro aspecto que aparece na fala dos alunos é a admiração pela língua, por achá-la 'bonita'. Para A2,

[...] espanhol é uma língua que eu admiro, acho bonita a língua espanhola, e a motivação para aprender no curso eu acho que é o novo, né professora. Estar sempre aprendendo, e se há uma coisa que você gosta, acho que a motivação é essa.

Essa motivação causada pela própria novidade de se estudar uma língua estrangeira é destacada nos PCNs de língua estrangeira. O documento lembra ao professor que:

Outro aspecto a ser levado em conta consiste em aproveitar o interesse que os alunos mostram em relação à novidade que representa aprender uma língua estrangeira, estimulando-os a trabalhar com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 55).

Esse interesse foi demonstrado pelos participantes em seus relatos e também no cotidiano em sala de aula. Nas primeiras aulas, alguns chegaram a comentar,

animados, sobre ocasiões em que conseguiam falar frases em espanhol e recebiam elogios da família ou amigos. Isso os motivava a aprender mais.

Outro relato promoveu entusiasmo, pois percebi que esta aluna não pretende parar de estudar com o final do curso. A mesma demonstra que sua maior motivação reside na vontade de compartilhar o aprendizado da língua com outras pessoas. O curso também serviu como motivador 'emocional', trazendo um novo foco e novas perspectivas. Sua fala denota isto, ao afirmar que:

'Para eu não desistir do curso, a primeira coisa é que eu quero ensinar, quero aprender espanhol e quero ensinar para outras pessoas como que é bonita essa língua estrangeira. E o incentivo maior também é o meu namorado. Ele me incentiva muito a não largar. Eu falo para ele, quando eu fico falando besteira, que é largar os estudos de mão. Ele: não, não é para você largar os estudos de mão não. É para você continuar. Eu nunca vi ninguém terminando os estudos e eu quero ver você terminando os estudos. Também me ajudou muito (o curso) porque eu estava um tempo aí muito triste, [...]. Ai eu comecei a estudar espanhol, eu vi que aquilo ali foi um alívio para mim. Eu superei o que eu estava passando, estudando espanhol (A3).

Quero destacar que esta é uma das alunas mais animada/aplicada, visto que gosta de cantar em espanhol, pesquisar e nunca faltou uma aula. O relato acima também serve como aspecto motivador para mim, como professora e pesquisadora. Percebendo que um novo conhecimento traz em si muitas outras melhorias e perspectivas para quem a ele tem acesso. Tomar parte disso e perceber seu efeito não só é gratificante, como também é um dos motivos e razões da nossa profissão como educadores.

A valorização da educação formal como aspecto diferenciador em um ambiente em que há uma desistência escolar elevada, devido a diversos fatores e que embora não explicitados pela estudante, ficam implícitos na fala do namorado, que vive em zona rural e afirma: "*Eu nunca vi ninguém terminar os estudos*" (A3).

Um fator que aparece como motivador é o incentivo da família. No caso de A2, o namorado exerce esse papel. Para A5, seria o esposo, que também frequenta o curso, e a necessidade de comunicação.

[...] fui muito motivada pelo meu esposo, mas assim, se um dia eu for arrumar um emprego, e precisar de espanhol eu já tenho. Minha motivação é essa. Um dia eu chegar, no caso, se tiver uma pessoa que fale espanhol, eu já entendo, não vou ter essa dificuldade.

Outro aspecto motivador presente é o bom relacionamento entre os colegas e a interação entre eles e com a professora. O clima amistoso das aulas e o fato de a maioria dos alunos já se conhecerem anteriormente, facilitou a convivência. Percebemos isso na fala de A3.

Quando eu venho para as aulas eu me sinto bem, eu quero aprender mais, [...] Gostei do espanhol. Gostei de conhecer a senhora (professora) a senhora é muito bacana, gente boa demais. E eu pensava assim: será se essa professora é boa, será como ela é? Mas foi [...] superou minhas expectativas, eu quero aprender mais e não quero parar não.

Prosser (2009, p. 55) afirma que “Tudo o que é realizado de maneira agradável e alegre resulta em participação, interesse e corrobora a motivação”. Isso se reafirma na resposta positiva às diferentes atividades desenvolvidas durante as aulas e se confirma nas falas a seguir.

O aluno A9 destaca que “A experiência foi ótima. O conhecimento dos colegas na sala de aula me ajudou muito”. Ele ainda acrescenta que “[...] eu não queria largar o espanhol de jeito nenhum. [...] eu quero muito continuar o espanhol, para aprender mesmo a manusear a língua com toda a força” (A9). Já A7 expressa desejo de aprender línguas estrangeiras: “[...] eu tenho muita vontade de aprender outras línguas. Assim, muita vontade, muita força de vontade”.

Um tema a ser considerado e que se destaca na fala de quatro dos seis alunos com deficiência visual, se refere à qualificação profissional. Estar preparado para experiências de comunicação com falantes nativos e ter um diferencial no currículo, aparecem como aspectos motivadores. Percebemos isso na fala de A4.

A minha motivação é que eu sei que vai ser útil. Quem sabe algum dia eu não queira visitar, aí, um país que fale espanhol. Conversar também com alguém de outros países [...] Também na vida profissional, pode ser que seja preciso em algum momento e a gente vai ter essa habilidade. [...] pretendo continuar porque sei que vai ser mais um benefício para mim.

A entrevistada A1 também destaca a qualificação profissional ao afirmar que “Aprender é essencial. No final do curso, poder adquirir o certificado, e como eu quero muito me profissionalizar, ter algum estudo” (A1). Chama a atenção o entusiasmo de A3 em relação a uma qualificação maior no que diz respeito, especificamente, ao estudo de língua espanhola, pois uma das suas motivações é posteriormente, poder ensinar a outros essa língua estrangeira. Sobre sua

experiência como curso, esta afirma estar sendo boa: *“Eu gosto demais. Quando eu terminar o ensino médio eu quero fazer mais cursos, outros cursos, entende, mais cursos de espanhol. Eu quero aprender mais coisas, porque eu quero ensinar outras pessoas”*.

Nesse sentido, Sedycias (2005) destaca que o enriquecimento profissional é um dos motivos que os brasileiros têm para aprender espanhol. Segundo ele

A maioria das pessoas adultas que começam a aprender uma língua estrangeira geralmente tem como objetivo principal ampliar os seus horizontes profissionais [...] O conhecimento de uma língua estrangeira pode fazer uma diferença decisiva na hora da contratação, ou, mais tarde, no momento de disputar uma promoção dentro de uma empresa. Portanto, a conexão entre o domínio de um idioma estrangeiro e o avanço na carreira profissional se torna cada vez mais tangível e óbvia com a crescente globalização da economia mundial (SEDYCIAS, 2005, p. 37).

Essa realidade do mercado de trabalho e a diferenciação que o conhecimento de uma língua estrangeira pode proporcionar ao currículo são percebidas inclusive na solicitação dos alunos quanto à carga horária do curso oferecido. Eles requereram uma carga horária mais extensa, visto ter mais possibilidade de ser contabilizada em um possível processo seletivo ou concurso público. Considerando isso é que foi decidido que o curso terá continuidade até atingir o mínimo de 120 horas, visto que a pesquisa analisou a primeira etapa, que contou com 60 horas de curso.

A busca por aperfeiçoamento é uma preocupação que se percebe latente em todos os participantes. Visto que isto ampliaria as possibilidades de emprego por ser um diferencial no currículo. Pude perceber isto também durante as aulas. Eles têm muita vontade de aprender, se aperfeiçoar e têm mostrado interesse em aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Como afirma A2, *“eu admiro a língua espanhola. Então, tive a oportunidade e agarrei. Estou gostando muito”*. Esse mesmo aluno, que também é professor, destaca que *“a motivação para aprender no curso eu acho que é o novo. Estar sempre aprendendo, e se é uma coisa que você gosta, acho que a motivação é essa”*. E acrescenta que está sendo *“Uma experiência muito boa, eu gostei muito de estar estudando espanhol. É bom que desperta a gente sempre, curiosidade de sempre estar aprendendo algo”* (A2).

Nesse sentido, Sedycias (2005, p. 37) enfatiza que além do enriquecimento profissional, o enriquecimento pessoal seria o outro motivo para os Brasileiros estudarem espanhol; “A maioria dos alunos de língua estrangeira acaba tendo sua vida intelectual, acadêmica e pessoal enriquecida de uma forma ou de outra com o aprendizado de um segundo idioma”.

Esse enriquecimento, essa admiração e gosto pela língua espanhola também é percebida na fala de outros alunos e são indicadas por eles como um aspecto de motivação. “*Eu quero continuar. Eu me apaixonei pela língua espanhola*” (A9).

Essa ‘declaração de amor’ pela língua espanhola é um aspecto muito importante e funciona como um fator motivacional bastante forte em seu âmago.

Interessante pontuar que esse tipo de declaração é constante também na minha fala e atitudes durante o curso, pois entendo a importância de transmitir essa paixão pelo aprendizado da língua espanhola para os participantes da pesquisa e também aos meus alunos do ensino regular.

Tento transmitir essa ‘paixão’ pela língua espanhola exatamente para contagiar, para que a busca pelo conhecimento perpassasse o ambiente escolar e permeie outros momentos da vida do aluno e de sua posterior formação. O objetivo é que isso atue como motivação para continuar estudando espanhol depois que o curso terminar. Cunha comenta a respeito dessa atitude do professor e sua influência sobre os alunos.

É interessante que o gosto e o estudo fazem a pessoa valorizar seu campo de conhecimento, entusiasmar-se com ele e isto influencia os alunos. Parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou. Tenho certeza de que, se perguntados, os professores justificariam com ardor o papel dos seus cursos na formação do aluno e a contribuição que dariam para uma sociedade melhor (CUNHA, 2012, p. 97).

Nesse sentido, externalizar essa convicção aos alunos contagiou neles o prazer pelo estudo da língua espanhola, como pudemos perceber em suas falas e também na postura dos mesmos durante as aulas. No primeiro dia de aula, ao discutir sobre os motivos de se estudar espanhol, sempre faço questão de pontuar um dos principais motivos: “*estudar espanhol é muito bom, é apaixonante*” (A9). Pelo visto, essa fala encontrou eco na experiência dos alunos.

A vontade de aprender, portanto, aparece como uma das principais motivações dos nossos interlocutores e permeiam os outros aspectos motivacionais elencados como a família e a qualificação profissional. Esses aspectos motivacionais são muito importantes e o fascínio da aprendizagem exerce um papel primordial, visto que ele permanece independente de fatores externos, sendo, portanto, uma fonte constante e primordial de motivação nesse processo de ensino e aprendizagem.

4.3 Categoria 3 – A música e outras metodologias no ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais

Um dos grandes desafios, e, portanto objetivo dessa pesquisa, foi de adaptar e desenvolver diferentes estratégias e metodologias direcionando-as às necessidades do público alvo, que são os deficientes visuais. Vários caminhos foram pensados, e optou-se por implementar questões práticas que pudessem de fato contribuir com a construção do conhecimento por todos os participantes da nossa pesquisa, tanto individual como coletivamente.

No decorrer do curso tentei fazer uma constante avaliação das práticas utilizadas. Os alunos, a meu pedido, comentavam sobre quais dinâmicas e atividades mais se identificavam e quais gostariam que utilizássemos novamente. Foi interessante notar que cada aluno tinha suas predileções. Dessa forma, fomos utilizando diversas metodologias para trabalhar diferentes conteúdos, tentando atender a todos os alunos e diversificando para tornar as aulas mais interessantes e proveitosas. Afinal,

[...] não há receita para encontrar o melhor caminho para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Acreditamos que é preciso reconhecer em cada local de trabalho suas necessidades específicas e saber buscar na teoria a ajuda para o desenvolvimento do trabalho (MOROSOV, 2008, p. 76).

Essa adequação é essencial à prática pedagógica e foi muito importante para a adaptação metodológica para atender as especificidades do grupo com deficiência visual. Em se tratando desse aspecto das metodologias utilizadas, os alunos

comentaram sobre aquelas que mais gostaram e com as quais pensavam ter aprendido mais. Sobre esse ponto, a metodologia mais destacada, citada por oito dos nove entrevistados, foi a música.

Embora cada um tenha citado em ordem diferente, as mais citadas, foram na sequência: música (8 vezes), a dinâmica feita com as frutas e respectivos nomes em Braille (4 vezes), leitura com Braille (4 vezes), diálogos (3 vezes) e o uso de materiais/objetos concretos (3 vezes), bingo em Braille (2 vezes), corpo humano (1 vez). Seguem-se as imagens e descrição dessas metodologias utilizadas para um melhor entendimento de como as mesmas ocorreram durante o curso.

Esse momento que se observa na figura 1 se repetiu diversas vezes no decorrer do curso. Consistia em fazermos a leitura e audição da música, bem como a interpretação e tradução da mesma. A sequência dessas ações era variada de acordo com a aula e as atividades propostas. Como citamos anteriormente, foi a metodologia mais citada pelos alunos e, portanto, de maior relevância e destaque entre todas as metodologias utilizadas durante as aulas.

Figura 1 – Leitura e audição de música



Fonte: Da autora (2016).

Esta atividade demonstrada nas figuras 2 e 3 consistiu basicamente em manusear as frutas e identificá-las em português, para logo depois fazer a leitura da identificação em Braille que estava escrita em espanhol. O aluno fazia a relação e comentava com a professora e os colegas. Posteriormente, foram elencados todos os nomes das frutas em espanhol que eles aprenderam. Além das frutas, também puderam degustar duas comidas típicas de países hispanos: guacamole e tostones cubanos. Em um momento posterior, usamos esse vocabulário para construir uma conversação.

Figura 2 – Dinâmica das frutas com os nomes em Braille



Fonte: Da autora (2016).

Figura 3 – Dinâmica das frutas com o nome em Braille



Fonte: Da autora (2016).

A dinâmica do bingo (figuras 4 e 5) foi usada para estudar os números. Depois da leitura e identificação dos números em espanhol, cada aluno recebeu sua cartela e tinha que identificar os números a partir do sorteio.

Figura 4 – Dinâmica do bingo em Braille



Fonte: Da autora (2016).

Figura 5 – Dinâmica do bingo em Braille



Fonte: Da autora (2016).

A atividade da figura 6 aconteceu com frequência e em diferentes momentos de aprendizagem. O material que seria estudado, tanto músicas como textos ou diálogos eram impressos previamente em Braille ou ampliados para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo

Figura 6 – Leitura em Braille



Fonte: Da autora (2016).

. Buscando simular experiências reais de comunicação, realizamos diversos momentos de conversação (figura 7). Essa dinâmica em criar diálogos entre os participantes envolveram temas variados estudados tanto a partir das leituras, estudo de léxico e de músicas. Em algumas situações, ouvíamos diálogos gravados e recriávamos situações ou os criávamos espontaneamente a partir de algum tema ou vocabulário estudado.

Figura 7 – Audição e elaboração de diálogos



Fonte: Da autora (2016).

A montagem dos nomes do corpo humano (figura 8) consistiu em identificar as partes do corpo humano em espanhol a partir do desenho, em alto relevo, de um boneco. Os nomes estavam impressos em Braille e em tinta, portanto a atividade foi desenvolvida em duplas mistas com um aluno cego e outro vidente. Interessante observar que a interação e colaboração foram recíprocas, visto que os alunos videntes também necessitaram de ajuda para identificar as palavras em Braille.

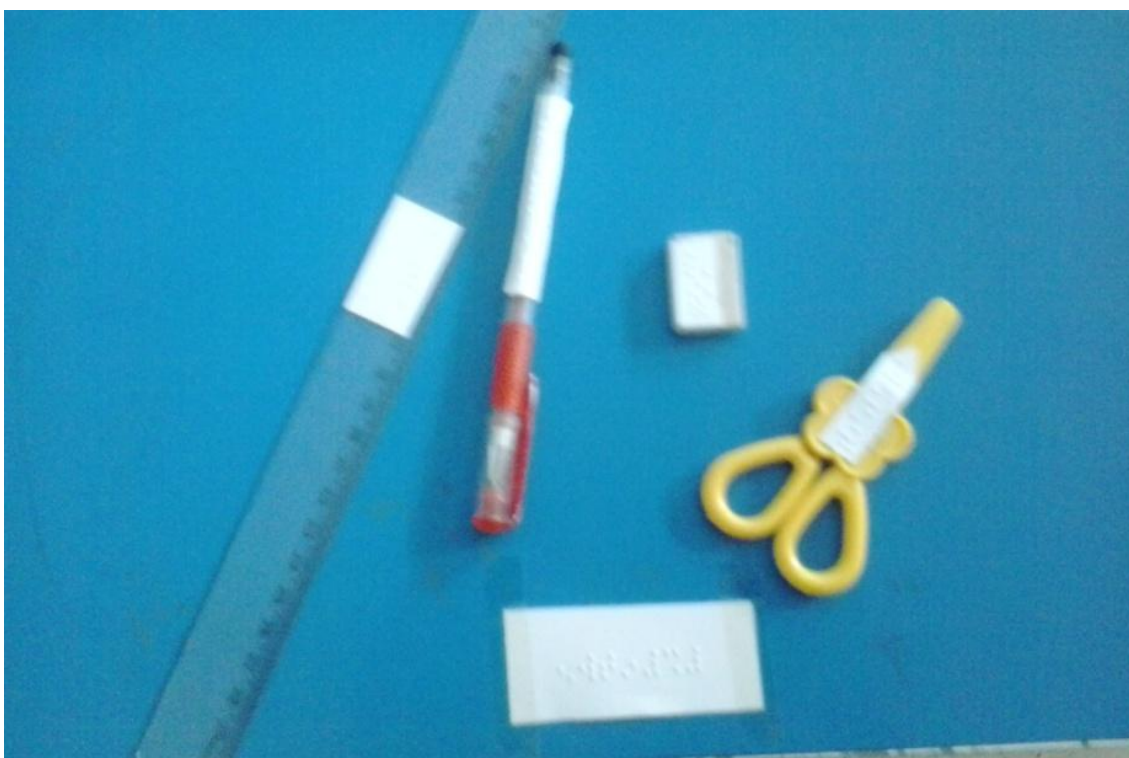
Figura 8 – Montagem dos nomes do corpo humano em Braille



Fonte: Da autora (2016).

A figura 9 demonstra outra atividade com materiais concretos. Os alunos receberam um kit com materiais escolares. Estes estavam identificados com o nome impresso em Braille. Eles tinham que identificar o objeto e então ler o nome deste em espanhol, associando os nomes à tradução para a língua estrangeira.

Figura 9 – Materiais escolares em Braille



Fonte: Da autora (2016).

Como vimos, essas foram as principais atividades e dinâmicas relatadas pelos participantes da pesquisa e foram utilizadas em diferentes momentos e repetidas de acordo com as necessidades de cada aula. Os alunos avaliaram positivamente o uso dessas atividades como escolha metodológica, tanto que reivindicavam com frequência a repetição das mesmas durante as aulas.

A entrevistada A2 sintetiza a experiência com as metodologias utilizadas durante o curso ao afirmar que:

[...] todos os métodos que foram usados eu adorei. Porque acho que cada um contribuiu muito. Com a música, contribuiu, os textos, contribuiu, os textos em Braille contribuíram muito com a aprendizagem. Para mim é um dos melhores, é o texto em Braille. Ter trabalhado com o concreto. Todos os métodos então eu gostei. [...] confesso que fui surpreendido por tantos métodos que foram usados para trabalhar as aulas de espanhol. Trabalhar o texto, trabalhar no concreto, trabalhar a música e vem o texto, a letra da música, isso é uma coisa que acho que ajudou muito(A2).

Essa análise de A2 adquire um valor especial devido ao fato de este ser professor, graduado e pós-graduado em pedagogia e que, portanto já possuía um certo conhecimento teórico e prático sobre esse assunto. A2 me incentivou a

continuar trabalhando com o concreto, ou seja, não só com os textos em braile, mas com objetos. Dantas (2014, p. 176) incentiva o uso de objetos concretos no ensino de língua estrangeira para deficientes visuais ao afirmar que

Na construção de significados para as palavras, portanto, destacamos que os professores de alunos com deficiência visual, dada a ausência da percepção visual, explorem os outros sentidos dos seus alunos (audição, tato, paladar, olfato), com utilização de objetos concretos para que por meio do tato os alunos apreendam o vocabulário estudado.

Esse princípio foi colocado em prática em diferentes momentos do curso. Nas dinâmicas das frutas, do corpo humano, objetos da sala de aula e dos meios de transporte, por exemplo, usamos as palavras em espanhol, impressas em braile, coladas nos objetos ou nas bandejas (no caso das frutas). Outro estudante destaca essas dinâmicas com as quais julga ter aprendido mais. *“A questão das frutas, né, porque tinha as frutas e os nomes. A questão que a gente fazia, como se fala, criava aquelas situações: os diálogos. Me ajudou muito. Também a música”* (A1).

A primeira vez que usei essa estratégia, buscando estabelecer uma relação direta entre a experiência tátil e a aprendizagem da língua espanhola, foi com os objetos de sala de aula, já nas primeiras aulas. Vi a facilidade de conseguir os objetos usados em sala de aula, fazer um kit (lápiz, tesoura, borracha, etc.) e de colocar os nomes em Braille colados em cada objeto para que eles pudessem manusear. Isso me proporcionou a oportunidade de desenvolver essa ideia que tive desde o primeiro dia de aula com eles, e deu muito certo devido à aceitação e entusiasmo durante a atividade.

A7 também destaca essa experiência ao citar as dinâmicas com as quais mais aprendeu. *“Acho que eu aprendi mais nas músicas, e [...], sobre as frutas, os materiais escolares, essas coisas”*.

O uso de jogos e dinâmicas se tornou uma constante no meu planejamento e se concretizou de forma eficaz em muitas aulas devido sua força integradora, propiciando momentos de participação, descontração e aprendizagem entre todos os participantes. Sobre o uso de jogos na sala de aula, Donhme (2008, p. 33) afirma que:

É claro que o educador tem um papel importante neste processo, orientando, mas principalmente, dando autonomia para que os meninos

tomem suas decisões e ajam de acordo com elas. Porém, utilizando-se de jogos, ele terá um grande aliado, que proporciona uma esfera de camaradagem, de alegria, onde todos estão motivados e dispostos a participar.

Decidi repetir essa experiência mais vezes quando ouvi uma das alunas comentando com a colega ao lado: *“essa foi a melhor aula até agora”* (A1). Considerando esse comentário, podemos inferir que embora as aulas anteriores já haviam sido bem proveitosas, usar dinâmicas que envolvam interação e tragam algo novo para os alunos desperta a curiosidade e motiva ainda mais a participação.

Para outro aluno, as dificuldades ficaram dirimidas visto o uso de diferentes atividades e dinâmicas, pois *“[...] dentro dessa realidade, que eu participei, você desenvolveu com muita capacidade, então eu tive facilidade. Me ajudou muito”* (A9). A importância das dinâmicas como aspecto facilitador da aprendizagem é percebida também na fala de A8, ao afirmar que *“com as dinâmicas, ficou mais interessante e mais fácil também de aprender”*.

Uma questão recorrente na fala de todos os participantes da pesquisa foi a importância de ter acesso ao material das aulas adaptado às suas necessidades. Embora não seja uma metodologia específica, o cuidado de ter os textos em Braille ou ampliado ganhou destaque como fator facilitador da aprendizagem. Isso se confirma na fala de A1, ao dizer que *“Dentro da sala de aula, como a senhora facilitou para gente, colocando os textos em Braille, texto ampliado, foi fácil”*. Para A9, o fato de ter tudo em Braille *“Ajudou muito, muito mesmo. [...] Porque a gente tem uma facilidade de manusear o Braille e aí dentro disso, as coisas foram andando”*. A opinião de A1 confirma essa tendência *“Dentro da sala de aula, como a senhora facilitou para gente, colocando os textos em Braille, texto ampliado, foi fácil”*. A7 confirma que *“[...] ajudou muito”*.

Até mesmo os acompanhantes, ou seja, os alunos que não têm deficiência visual e frequentam o curso para acompanhar os alunos cegos, destacaram o acesso ao material adaptado como um diferencial que facilitou a aprendizagem dos alunos. Para A8, irmã de A7, *“[...] apesar de não enxergar, ele consegue memorizar rápido. E também teve a questão das coisas em Braille. O conteúdo em Braille facilitou para ele”* (A8). Outra aluna, que também é vidente e professora especializada em Braille destaca a importância da metodologia utilizada. “Os

recursos... a música. As músicas eu gostei e as dinâmicas também gostei, devido [...] é que teve no caso a do bingo que foi usada com eles que foi escrito e foi em Braille também” (A6).

Um aspecto importante da nossa pesquisa foi uso de recursos (da fala) auditivos, visando potencializar esta habilidade comunicativa. Intentamos desenvolver as quatro habilidades comunicativas, quais sejam: falar, ouvir, ler e escrever. No entanto, as três primeiras tiveram uma ênfase maior devido à própria dinâmica da sala de aula, visto que a escrita demandaria mais tempo e recursos. Essa adequação e escolhas diárias referentes à metodologia no cotidiano escolar é pontuada por Mosorov (2008, p. 67), ao ponderar sobre o assunto.

Sabemos que estamos sempre fazendo escolhas em nossas salas de aula, dependendo de princípios e crenças que temos enquanto professores de LE (língua estrangeira) e também do contexto e das condições de ensino que encontramos. Assim, falar sobre o ensino das quatro habilidades, ao mesmo tempo, é essencial, mas também muito particular para cada professor, pois fazer escolhas metodológicas na nossa profissão envolve o entendimento sobre quem são nossos alunos de fato e quais são suas necessidades específicas.

Para tanto, recursos diversos foram utilizados como: leitura e interpretação de textos, audição e construção de diálogos e o estudo de vocabulário com diversas dinâmicas. No entanto, percebemos, pela fala dos alunos, que a que mais se destacou, visto que todos a citam em algum momento foi a música.

Nesse aspecto do desenvolvimento da oralidade e principalmente a questão da pronúncia e memorização de palavras, o uso da música como metodologia é citada diversas vezes como tendo um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A escolha da música como metodologia se deu exatamente por sua característica dinâmica e envolvente. Particularmente, me chamou a atenção ainda como estudante, nos primeiros contatos com a língua espanhola, e, portanto, as tenho utilizado em minhas aulas, como profissional, no ensino regular, em diferentes níveis de ensino e faixas etárias.

O uso da música como recurso didático, notadamente, não é uma prática inédita, mas reconhecidamente eficiente em seus efeitos didáticos, como afirma

Ferreira (2010), sua eficiência e persuasão no ensino não se questionam. O autor acrescenta que:

Existem muitos professores que utilizam com seus alunos desde canções para a fixação da matéria ensinada até músicas para exercícios aeróbicos, por exemplo. [...] Sabemos que existe o professor de história que lança mão de uma canção da década de 1960 para explicar as manifestações dos jovens desse período, o professor de língua inglesa que se vale de uma canção inglesa para ensinar a língua, e assim por diante (FERREIRA, 2010, p. 26).

Corroborando com o autor, já utilizei em diferentes momentos a música para ensinar a língua espanhola e considerei essa prática para o desenvolvimento dessa pesquisa. Com os alunos cegos, decidi enfatizar, como já mencionei, o uso do tato e da audição. Isso justifica o uso de dinâmicas, supracitadas, que envolviam o manuseio de objetos e o uso de diálogos e a música. A observação do professor Fontana (2010, p. 164), reforça essa prática e serviu de referência para a mesma, pois ele afirma que:

O processo de ensino-aprendizado de pessoas realmente cegas deve privilegiar, sobretudo, o tato e audição. Isto não significa, entretanto, que os cegos não tenham condições de aprender ou que seu aprendizado seja inferior ao dos videntes ou normovisuais. O que temos sim são maneiras diferentes de aprender e de perceber o mundo.

A música, portanto, foi usada durante a maioria das aulas como recurso de leitura e interpretação, auxílio na tradução e aprendizagem de novas palavras. Em alguns momentos, foi também utilizada como recurso de interação e até relaxamento e descontração, visto que as palavras eram aprendidas e incorporadas, por exemplo, na construção de diálogos, na pronúncia das palavras bem como aquisição e fixação de vocabulário, de forma espontânea. Como observa A4: “[...] *outras palavrinhas que a gente aprende, só ouvindo a música*”. A música oportunizou, portanto, novos caminhos e possibilidades de expressão em sala de aula e fora dela, pois como afirma Ferreira (2010, p. 13 -14):

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música no ensino de uma disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. [...] A música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. Portanto, valerá muito ao professor dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar

os mais variados sons em suas combinatórias infinitas, com 'ouvidos atentos', e também ler o que for possível a respeito.

Durante as aulas, foi possível despertar essas sensibilidades relacionadas à língua espanhola em vários aspectos, tanto relacionados à própria língua como a aspectos culturais relacionados ao intérprete e seu país de origem, percebidas inclusive na pronúncia e até mesmo no conteúdo que a mesma trazia. Os alunos também puderam se expressar durante as aulas, não só cantando como interpretando e discutindo sobre a música e suas impressões.

Destaco que não nos limitamos às atividades sensoriais e auditivas, visto que as aulas envolviam também leitura e interpretação de textos. A escrita não foi muito utilizada, visto que as análises e discussões se davam de forma oral e espontânea.

A música, assim como as outras metodologias empregadas tiveram uma boa aceitação pelos participantes do curso e as que tiveram maior receptividade e resultados, foram sendo repetidas, conforme inclusive, solicitação dos alunos. A música sempre esteve entre as atividades mais solicitadas por eles. Ao comentar sobre sua experiência com o aprendizado da nova língua, uma das alunas comenta que *“Ah, eu gostei muito, pois eu aprendi muito, aprendi coisas básicas e com as dinâmicas, ficou mais interessante e mais fácil também de aprender”* (A8).

Esse interesse também é observado por Oliveira et al. (2005, p. 74), ao considerar que:

Quando a proposta de utilização de música é apresentada aos alunos, a tendência que se observa é a de serem tomados pela curiosidade e ansiedade. A receptividade é quase sempre satisfatória. Tal iniciativa facilita muito na concentração e absorção das ideias explicitadas pela obra musical, complementando o uso do livro didático.

A aluna A3, desde o início do curso demonstrou um grande interesse pela música. Pedia para passar as músicas que trabalhávamos para o celular dela, trazia sugestões de novas músicas e gostava de aprendê-las.

O que eu mais gostei foi a senhora lendo e explicando e a questão das músicas, que a senhora botava a música lá, aí a gente escutava, e a senhora ia dizendo qual era o significado das palavras que tinha nas músicas. [...] foi com as músicas que eu aprendi mais. Tem até uma música que eu não esqueço. Fico cantando direto lá em casa. [...] a música Para tu amor, não me esqueço dessa música. Canto direto ela lá em casa. Gostei

das músicas, da leitura, os textos e a senhora explicava e ia dizendo as coisas (A3).

Um aspecto interessante que o uso da música possibilita é a transposição do espaço da sala de aula para permear outros momentos, inclusive momentos de lazer e descontração. Quando a aluna afirma que fica cantando as músicas em casa, confirma esse potencial da música como recurso didático. Ao repetir a letra da música enquanto canta, o estudante de língua estrangeira tem a possibilidade de se familiarizar com as palavras da nova língua e a pronúncia das palavras.

Vale registrar um momento impar que aconteceu no ambiente fora da sala de aula. Ocorreu durante a aula passeio do dia sete de dezembro.

A aluna A3 começou a cantarolar uma das suas músicas preferidas em espanhol enquanto estávamos voltando do passeio, dentro do ônibus. Ao ouvir a aluna, que tem baixa visão, cantando em espanhol, acompanhei e comecei a cantar também. Percebendo a empolgação da música, incentivei as alunas próximas a acompanharem a “cantoria”. O que aconteceu é que em poucos instantes, todos os alunos do ônibus estavam cantando juntos, em espanhol, a música para tu amor, que foi por mim trabalhada nas duas turmas: tanto no curso adaptado em Braille como na turma do segundo ano do ensino médio técnico. Depois continuamos cantando outras músicas em espanhol. Esse foi um momento impar de integração, proporcionado pela espontaneidade e singularidade que a música possibilita.

Outro fato a ser observado foi a importância da leitura, tradução e interpretação de músicas e outros textos. No relato anterior e em outros, os alunos destacam que aprendiam quando fazíamos a leitura e posterior tradução. Essa interpretação de textos, palavras e músicas possibilitava a eles fazerem uma relação entre a língua portuguesa com a língua espanhola. *“Eu ia ouvindo, ai tinha palavra que eu não entendia, a senhora ia explicando como era. Tinha palavra que a senhora não sabia também, pesquisava. Era assim” (A3).*

O aluno A9 destacou que teve uma certa ‘barreira psicológica’ com a música no início, mas isso foi mudando, pois segundo ele,

A música foi boa. Ajudou muito. No começo com a música eu achei, assim, porque tudo é psicológico. Eu pensei: a música não vai me ajudar. Mas do meio para o fim eu vi que é uma facilidade grande porque você vai tentando tirar algumas dúvidas daquilo que está na letra das músicas (A9).

Destaco que as músicas foram sendo apresentadas em um grau de dificuldade crescente. No começo, foram utilizadas músicas menores, mais lentas e de fácil compreensão. Progressivamente, foram sendo trabalhadas músicas um pouco mais ritmadas, respeitando o nível de entendimento dos alunos.

As músicas, sempre transcritas em Braille e ampliadas, eram estudadas em aula, os alunos levavam para casa, tanto escrita como em áudio, e eram repetidas em aulas subsequentes, para que os mesmos pudessem tirar dúvidas tanto de pronúncia como de significado. Para A8 o uso da música “*Ajudou muito... por exemplo, a gente escuta a letra e já ajuda na pronúncia e a gente memoriza mais e aprende e já quer cantar. Ajuda*”.

Como percebemos nesta fala, essa dinamicidade da música teve uma grande influência no que diz respeito à memorização tanto de novas palavras como na fixação da pronúncia. Isso também se confirma na opinião de A1, ao afirmar que “*As músicas. A gente põe as palavras novas e vai cantando. Depois vai memorizando, vai cantando [...] querendo aprender mais músicas, mais palavras*”. Aprender as músicas, portanto, se tornou um processo contínuo, que naturalmente necessita de repetição para ser aprendida, mas também atua como um aspecto motivador, que se percebe na expressão ‘querendo aprender’.

A memorização de vocabulário, como se percebe na fala desta aluna, acaba ocorrendo espontaneamente – “*vai memorizando, vai cantando*” (A1) – o que facilita o aprendizado, possibilitando dinamicidade e espontaneidade durante o processo. Afinal,

[...] o uso da música como um meio de expressão, como um elemento que propicia momentos lúdicos e como este aspecto proporciona ao desenvolvimento individual e o convívio em grupo. [...] Não resta dúvida que este contato é uma forma de despertar, e poderá ser um instrumento para identificar o gosto pela música incentivando o seu estudo e aprimoramento, mas também é verdade que este uso da arte musical leva a experiências outras, como a sociabilização, desinibição, criatividade, descoberta e formação da auto-estima (DOHME, 2009, p. 57-58).

Percebi que essa descrição de Dohme (2009) ocorreu durante as aulas, visto que no momento em que as músicas eram usadas os alunos se demonstravam mais desinibidos e ficavam à vontade, interagindo com o grupo, comentando sobre a letra da música de forma descontraída, tornando o ambiente da sala de aula mais lúdico e agradável.

Este aspecto motivacional da música é um elemento positivo no processo de aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa, visto que o recurso de áudio está disponível e acessível ao estudante cego em vários momentos e espaços, inclusive em espaços não formais de aprendizagem. Tendo a música no celular, eles podem acessá-las de forma rápida e a qualquer momento, sem necessitar da mediação de outrem.

Outro ponto positivo é que a música pode, inclusive, ser compartilhada com amigos e familiares, por ser um produto cultural e artístico geralmente comum em momentos de entretenimento. A6 comenta um desses momentos de descontração com um colega *“No dia que eu estava acompanhando a música, [...] eu estava com a letra, aí pedi, espera aí, para o meu colega voltar. Aí eu consegui cantar”*.

Outra aluna conta que *“cantava para o meu namorado”* (A3). Vemos que a música, portanto permeou vários espaços e momentos durante o processo de aprendizagem. Para Prosser (2009), o produto artístico tem uma função mediadora. Considerando as diversas expressões artísticas, a autora afirma que podemos perceber que

Arte está em todos os lugares e em todas as dimensões da atividade humana. Todos esses lugares são espaços socioculturais e todos têm a ver como nosso aprendizado e os das nossas crianças. E o que a arte nos ensina faz-nos ver até mesmo a Educação de uma maneira nova (PROSSER, 2009, p. 51).

A música, portanto, como uma expressão artística das mais acessíveis em nosso país, acabou por exercer essa função mediadora entre os alunos, a professora e com a família e amigos envolvidos no processo de aprendizagem, que acabou por permear diferentes espaços e momentos em que a língua espanhola esteve presente, inclusive em situações de descontração e interação dentro e fora da sala de aula.

Esta característica dinâmica da música contribuiu para que o uso da mesma se destacasse entre as demais estratégias de ensino utilizadas durante o curso, o que podemos perceber na fala dos alunos entrevistados. Todos afirmaram que a música teve influência na sua aprendizagem e acrescentam algumas opiniões a respeito. *“Eu aprendi muito. Quando eu ficava cantando a música, eu pensava: será que palavra é essa? Eu queria saber qual era a palavra”* (A3).

Para A9, *“A música foi boa. Ajudou muito”*. A7 confirma que a música teve influência sim *“porque com a música a gente consegue memorizar mais, até cantando, aí ficou melhor”*. A8 reitera que *“Sim. Ajudou muito. Ah, por exemplo, a gente escuta a letra e já ajuda na pronúncia, a gente memoriza mais e aprende e já quer cantar. Ajuda”*. A5, ao falar sobre as diversas metodologias usadas durante as aulas, diz que a que mais gostou *“No meu entender mesmo, foi a música, porque a música ajuda bastante a gente. A gente ouvindo, aprende mais a pronúncia, mais rápido”*.

O uso da música como recurso didático e, portanto, usada dentro da metodologia de ensino proposta para o cotidiano das aulas de espanhol com os alunos cegos, veio corroborar a intenção pedagógica de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. Por conseguinte, isso tornou as aulas mais atrativas e o processo de aprendizagem cada vez mais dinâmico e participativo. Isso corrobora com a fala de Ferreira (2010) ao afirmar que a música auxilia na aprendizagem de várias disciplinas, e acrescenta que

A persuasão e a eficiência da música no ensino não se questionam, mas, além de tal técnica de ensino nunca ter sido formalizada, a não ser com relação a alunos com algum tipo de deficiência, não devemos nunca esquecer que a música, nem por sonho, restringe-se apenas a isso. Trata-se de uma arte extremamente rica e dispõe de farto e vasto repertório acessível em qualquer lugar do nosso planeta. Como já afirmamos: nossa vida é cercada de sons e de músicas é preciso aprender a ouvir – e se possível, também cantar e tocar. Daí que ensinar, ou aprender ouvindo música, é um *accelerando* (FERREIRA, 2010, p. 26).

Realmente, trabalhar com música em sala de aula é uma experiência rica e se demonstrou de fato eficiente e persuasiva. Isto é percebido na empolgação na fala dos alunos, descritas acima, a respeito do assunto. Foram momentos únicos de aprendizagem e interação, e com os alunos com deficiência visual, adquiriu ainda mais significado para mim como pesquisadora e entusiasta da educação. No

cotidiano do curso, a música exerceu também uma função como facilitadora e integradora das atividades, como veremos em alguns relatos a seguir.

A música também pode, portanto, tornar o estudo e aprendizagem da língua espanhola mais atrativa, o que se confirma no relato de A8, ao dizer que a música *“Ajuda na questão da pronúncia e a gente memoriza mais rápido. Aprende mais. Fica mais interessante a aprendizagem”*. E também que *“eu acho muito bonito, música em espanhol”* (A4). Essa potencialidade da música na sala de aula é destacada por Gifford (1988, apud SOUZA, 2002, p. 55), ao afirmar que:

A música na escola desempenha diversas funções no processo educacional: proporciona-nos prazer e divertimento, nos ensina e nos integra com outras disciplinas, nos oferece encontros com o outro, enriquece nossa herança cultural, se transforma em instrumento de expressão, desenvolve-se como linguagem, nos faz encontrar valores que estavam perdidos ou que não conhecíamos e nos leva a pensar e a agir como cidadãos. Em virtude disso, se faz necessário a utilização da música, pois a mesma é um recurso muito importante em sala de aula.

Entendo que essas funções da música destacadas por Giford, entre outras, foram concretizadas durante o nosso curso de espanhol adaptado em Braille. Os participantes, alunos e professora, puderam experimentar esse poder integrador da música no cotidiano da sala de aula, promovendo não só conhecimento, bem como entretenimento, motivação e reflexão.

A importância de se usar diferentes estratégias pedagógicas e dinâmicas de aprendizagem se refletiu no relato dos alunos, pois, conforme o exposto, avaliaram essas atividades como positivas e como promovedoras de ambiente de aprendizagem significativa. A fala de A8 resume bem as considerações dos alunos ao afirmar que *“Ah, eu gostei muito pois eu aprendi muito, aprendi coisas básicas e com as dinâmicas, ficou mais interessante e mais fácil também de aprender”*.

As metodologias utilizadas tiveram uma boa aceitação pelos alunos, a fala de A2 demonstra isso: *“confesso que fui surpreendido por tantos métodos que foram usados para trabalhar as aulas de espanhol”*. O fato de A2 ser professor torna sua afirmação ainda mais contundente, ao afirmar que se surpreendeu, pois teve acesso a diferentes teorias e práticas metodológicas em sua formação e em sua prática.

A aprovação das escolhas metodológicas também se confirma nas sugestões que os alunos dão para as próximas aulas, visto a continuidade do curso. *“Eu acho que está bom. Os métodos que estão sendo trabalhados, os recursos, as estratégias, são bem acessíveis, tanto para os videntes quanto para os não. Eu acho que não tem mais sugestão não. Você está sabendo utilizar todas”* (A6).

A fala de A9 sugere *“[...] a continuação da maneira que está. A minha sugestão é que você não largue, que a professora seja a mesma”* e acrescenta *“[...] creio que todos os alunos vão dizer isso, porque conversando com eles, todos eles tiveram facilidade, tiveram desenvolvimento com sua pessoa. Com sua maneira de ensinar”*. A5 sugere mais horas de aula por semana e A8 dispara: *“Acho que continuar com as dinâmicas, as músicas. É interessante e a gente aprende mais”*. A1 sugere *“mais diálogos”* já para A3 *“Seria continuar mesmo com o negócio das músicas. Foi bacana essa dinâmica das músicas e tudo”*.

Novamente, a música se destacou como metodologia na fala dos alunos e foi considerada como importante no processo de ensino e aprendizagem na avaliação dos mesmos, tanto que foi sugerido continuar com as músicas nas próximas aulas, bem como as demais dinâmicas de interação e conversação. Percebo que tudo que foge à rotina das aulas, tem uma grande aceitação por parte dos alunos e também exerce um aspecto motivacional para a aprendizagem. Isso é percebido explicitamente na fala dos alunos e na interação dos mesmos no dia a dia da sala de aula.

Considero, portanto, que os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, visto os alunos terem atingido um nível de conhecimento satisfatório da língua espanhola, inclusive com bastante desenvoltura em algumas situações de conversação, dentro do nível básico de aprendizagem proposto. O curso conseguiu despertar o gosto pelo estudo da língua espanhola e propiciou um conhecimento significativo, visto terem sido utilizadas metodologias diversas e principalmente, por terem sido adaptadas às suas necessidades visuais, possibilitaram a acesso ao conhecimento de maneira ampla e democrática, contribuindo com a formação intelectual e profissional dos participantes da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho problematizou sobre o uso da música e de outras metodologias de ensino da Língua Espanhola como facilitadores da aprendizagem para deficientes visuais. Essa inquietação partiu da percepção de como seria possível incentivar as potencialidades dos alunos cegos e com baixa visão em atividades pedagógicas que enfocassem dinâmicas que explorassem os outros sentidos como o tato e a audição. Esta perspectiva encontrou apoio na experiência do professor Fontana (2010) ao afirmar que todos temos maneiras diferentes de aprender e perceber o mundo, sendo que o ensino e aprendizagem de deficientes visuais deve priorizar o tato e a audição.

Para tanto, a pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar a adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola para deficientes visuais que priorizem a música como recurso metodológico.

Para atingirmos esse objetivo foram elencados alguns objetivos específicos que foram definidos como: pesquisar se existe acesso ao ensino da Língua Espanhola no ensino regular nas escolas em que os deficientes visuais estão inseridos; realizar um curso de extensão, em nível de capacitação, de espanhol básico para alunos com deficiência visual participantes nas escolas públicas de Açailândia – MA; analisar quais recursos didáticos tem melhor aceitação e resultados para o ensino de língua estrangeira para deficientes visuais; desenvolver diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira que melhor atendessem às

necessidades educacionais específicas dos estudantes participantes; analisar as aprendizagens da língua espanhola pelos participantes do curso de extensão.

Para alcançarmos o primeiro objetivo no qual nos propusemos a pesquisar se existe acesso ao ensino da Língua Espanhola no ensino regular nas escolas em que os deficientes visuais estão inseridos, entramos em contato com representantes da secretaria municipal de educação e da gerencia estadual de educação, bem como com professores que atuam na área de educação especial na cidade. A partir desse primeiro contato constatamos que as escolas públicas, tanto municipais que oferecem ensino fundamental como as escolas do estado, que são responsáveis pela oferta do ensino médio, não oferecem o espanhol como opção de língua estrangeira no currículo escolar.

Esta realidade foi confirmada posteriormente com os alunos que se matricularam no curso por nós oferecido. Todos afirmaram que nunca haviam estudado língua espanhola nas escolas públicas que frequentaram ou estavam frequentando. A única língua estrangeira a que eles tiveram acesso foi à língua inglesa. Os participantes afirmaram que também não tinham estudado espanhol em nenhuma das duas escolas de idiomas da cidade que ofereciam essa possibilidade.

A partir desta verificação, nos voltamos para o cumprimento do segundo objetivo, que consistiu em realizar um curso de extensão, em nível de capacitação, de espanhol básico para alunos com deficiência visual participantes nas escolas públicas de Açailândia – MA. Ao constatar-se que os deficientes visuais do referido município não tinham acesso ao ensino de língua espanhola, decidimos oferecer um curso de extensão que propiciasse essa vivência aos interessados em aprender esta língua estrangeira moderna. Isto também nos possibilitou vivenciar e analisar esse processo de ensino e aprendizagem, necessário para a realização da nossa pesquisa.

O curso foi oferecido com 15 vagas. O público alvo eram os deficientes visuais que se interessassem em aprender espanhol. No entanto, estendemos o convite também a pessoas normovisuais, considerando que alguns alunos precisavam ser acompanhados para frequentar as aulas, destarte os acompanhantes e professores da área também foram convidados.

O curso, com duração de 60 horas aulas, foi realizado no período de um ano com periodicidade semanal, realizado na quarta-feira à tarde, de 14 às 17 horas, nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Açailândia. O conteúdo curricular baseou-se em um curso na modalidade de formação inicial e continuada, oferecido pelo IFMA à comunidade. Dez alunos se matricularam e nove frequentaram o curso. A aluna desistente era motorista e acompanhante de um dos alunos e frequentou apenas duas aulas, pois teve que mudar-se para outra cidade.

O terceiro objetivo consistiu em analisar quais recursos didáticos teriam melhor aceitação e resultados para o ensino de língua estrangeira para deficientes visuais. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com intuito de conhecer o referencial teórico que tratava do tema no sentido de analisar as metodologias de ensino da língua espanhola e quais recursos didáticos poderiam ser melhor utilizados com os deficientes visuais.

O passo seguinte consistiu em experienciar algumas metodologias que tivessem uma resposta positiva imediata por parte dos alunos. As dinâmicas que envolveram música, conversação e manuseio de objetos foram as mais aceitas, com destaque para a música, como uma das mais solicitadas pelos alunos. A conversação através de diálogos também se destacou na fala dos participantes como uma prática com as quais eles teriam um bom aproveitamento no seu processo de ensino e aprendizagem da nova língua. Outro recurso que merece destaque foi a adaptação dos textos para o código Braille ou ampliado, o que permitiu aos alunos o acompanhamento das aulas, as leituras e às músicas.

Essas experiências em sala de aula também envolveram a execução do quarto objetivo que pretendia testar diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira que melhor atendessem às necessidades educacionais específicas dos estudantes participantes. Para seu cumprimento, várias abordagens metodológicas foram testadas durante a pesquisa, sendo o eixo teórico mais marcante a abordagem sociointeracionista.

Optamos por não nos limitar a um método específico, visto que nos propusemos a adaptar e testar diferentes práticas no cotidiano das aulas, no

entanto, buscou-se desenvolver as quatro habilidades propostas pela abordagem comunicativa. Percebemos que a habilidade de falar, ouvir e de ler foram desenvolvidas satisfatoriamente para o nível básico proposto no curso. A escrita não foi muito explorada, devido à dinamicidade de o curso priorizar aspectos que envolviam atividades orais e de leitura. Nesse aspecto, atividades como audição de diálogos, textos e músicas tiveram uma boa aceitação e retorno dos alunos. Uma das técnicas que se demonstrou bastante eficiente foram aquelas onde, a partir da leitura e estudo de vocabulário, buscamos enfatizar exercícios de tradução e conversação a partir das palavras e expressões estudadas.

Ao intercalar estas atividades com audições de músicas e leituras, percebemos um maior desenvolvimento do aprendizado dos alunos, visto que os mesmos ficaram mais desinibidos em falar em espanhol e passaram, inclusive, a solicitar a repetição destas atividades com maior frequência. Durante a entrevista, ao comentarem sobre com o que achavam que haviam aprendido mais e o que sugeriam, portanto, que continuasse no decorrer das próximas aulas, uma constante nas respostas foi: as dinâmicas que envolviam as músicas, audição e simulação de diálogos, leitura em Braille e continuar com uso de materiais concretos, ou seja, manuseio de objetos identificados em espanhol.

A música teve papel de destaque no que diz respeito à motivação para aprender, visto que os alunos ouviam as músicas em casa e em outros ambientes fora da sala de aula, além de compartilhar entre si e com amigos as canções que mais gostavam e também pesquisavam e baixavam novas músicas em espanhol para escutarem em momentos de lazer.

Desta forma, consideramos que o quinto objetivo também foi alcançado durante a pesquisa, pois consistia em analisar as aprendizagens da língua espanhola pelos participantes do curso de extensão. Consideramos que os alunos tiveram um bom desenvolvimento na aprendizagem da língua espanhola, pois os mesmos conseguiram desempenhar, cada um em seu ritmo, boa desenvoltura na leitura de textos e palavras na língua espanhola, bem como na pronúncia e produção de diálogos simples e ao cantar as músicas estudadas. Os próprios alunos, em sua fala durante a entrevista e no decorrer das aulas, demonstram satisfação com a aprendizagem que desenvolveram, tanto que manifestaram o

desejo de continuar estudando a língua espanhola para aprenderem cada vez mais e até mesmo, ensinar outras pessoas posteriormente.

Em se tratando da evolução da aprendizagem dos alunos, considero terem tido um desenvolvimento satisfatório. Visto não terem tido nenhum acesso ao estudo da língua anteriormente, eles se adaptaram às particularidades e diferenças da pronúncia com relação à língua materna e demonstram boa desenvoltura na leitura. Ainda apresentam alguns erros e adaptações ao falar palavras mais difíceis ou novas, mas se adaptam com facilidade. Apresentam uma fluência ainda em nível bem básico, principalmente quanto a criar novas sentenças e criar frases livres e espontâneas, porém, se expostos a um vocabulário ou frases relacionadas a algum tema específico, desempenham uma boa desenvoltura, com poucas correções nas sentenças. Conseguem, ainda, cantar músicas com pronúncia adequada, tendo dificuldades apenas em algumas palavras.

As práticas que envolveram a formação de diálogos e as dinâmicas com músicas foram as mais eficientes para desenvolver estas habilidades comunicativas, acompanhadas e reforçadas pela leitura, que desempenhou um suporte para o entendimento das palavras e textos estudados de forma oral. Algumas dificuldades enfrentadas por mim, como professora, foi adaptar o tempo e o ritmo da aula, que precisa ser mais lento devido à lentidão da leitura em Braille, para acompanhamento das aulas. A adaptação do material também é um desafio, mas fica dirimido pelo planejamento prévio e pelo suporte pedagógico oferecido pela equipe do Atendimento Educacional Especializado que funciona regularmente, com profissionais que transcrevem os textos para o código Braille ou ampliado.

Como pesquisadora, considero-me satisfeita com os resultados, pois os participantes tiveram expressiva evolução no uso da língua espanhola comparando com o início do curso e desenvolveram uma aprendizagem significativa do conteúdo estudado. A receptividade às metodologias utilizadas causa-me ainda mais satisfação, pois os alunos demonstraram entusiasmo e participação em todas as atividades propostas e expressaram ter criado uma admiração e interesse acentuados com relação ao estudo da língua espanhola, como foi percebido nas entrevistas: “me apaixonei pela língua espanhola” (A9)

Portanto, entendemos que as atividades desenvolvidas responderam satisfatoriamente o problema desta pesquisa, pois os participantes da mesma declaram ter aprendido melhor com a música e com atividades que privilegiaram recursos de áudio. A leitura transcrita em código Braille também aparece como um suporte importante a essas atividades de interpretação e produção de enunciados na língua estrangeira. O uso da música, portanto, desempenhou um papel positivo e significativo na fixação de vocabulário bem como na aprendizagem da pronúncia das palavras além de funcionar como aspecto motivacional no processo de ensino e aprendizagem do novo idioma.

Entendemos que por se tratar de uma pesquisa ação, a mesma trouxe contribuições significativas a todos os participantes deste trabalho, inclusive para mim como pesquisadora, pois me proporcionou momentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, além de poder compartilhar da companhia dos alunos que se propuseram a aprender junto comigo. Esperamos que esta pesquisa venha contribuir com a comunidade e com pesquisadores que se interessem pelo tema estudado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BENTES, Nilda de Oliveira. **Vigotski e a educação especial**: notas sobre suas contribuições. Belém: Universidade Estadual do Pará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: deficiência visual. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Resolução CNE nº 02, de 11 de setembro de 2001b. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Lei nº 7.853, de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUYNE, P.; HERMANN, J; SCHOUTHETE M. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática epistemológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENES, T. E. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DANIELS, H. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1994.

DANTAS, Rosycléia. Complexidade e singularidade da/na sala de aula de língua inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia P. (org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, política e práticas em educação especial. Espanha: [S.n.], 1994.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **O valor educacional dos jogos**: jogos e dicas para empresas e instituições de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOULEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, v. 4, p. 335-354, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos da educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2006.

_____. **Metodologia da educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2008.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Mais que apenas ver: a leitura on-line em língua espanhola por deficientes visuais. **Signum Estud. Ling.**, Londrina, n. 13, v. 1, p. 161-179, jul. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HENRIQUES, Eunice Ribeiro. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p. 71-200.

HOLDEN, Susan. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: SBS, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, III. PUCRS, 26 a 29 de outubro de 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do 'deficiente mental' no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Papirus: Campinas, 1995.

KAUARK, Fabiana da Silva; OLIVEIRA, Mirella Novais. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de e/le no Brasil. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 7, n. 11 p. 191-204, jul./dez. 2011.

KLAUS, Schlünzen Júnior; HERNANDES, Renata Benisterro. **As dimensões do não ver**: formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual. São Paulo: Unesp, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MALTA, Gleiton. Estilos e estratégias de aprendizagem do (a) aluno (a) cego (a) aprendendo/adquirindo língua estrangeira: um estudo de caso. In: MEDRADO, Betânia (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: Políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes, 2014. p. 90-122.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. A. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDRADO, Betânia P.; DANTAS, R. **Ela sempre tava do nosso lado: percepções da inclusão por alunos deficientes visuais em aulas de língua inglesa**. *Línguas e letras*, v. 13, n. 24, p. 13-34, 2012.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. teoria, método e criatividade. 25. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSOROV, Ivete; Martinez, Juliana Zeggio. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MOSQUERA, Carlos F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

NAVARRO, P.; DÍAZ, C. Análisis de contenido. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Coord.) **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1999. p.177-224.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

OLIVEIRA, H. C. M. et al. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em Geografia: algumas reflexões. **Revista Caminhos de Geografia**, Uberlândia/MG, ano 8, n. 15, jun/2005.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, n. 16, p. 24-29, jul./dez. 2000.

POEDJOSOEDARMO, Gloria. **O ensino da pronúncia: por quê, o quê, quando e como**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de artes**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão**: algumas orientações para o trabalho em classes regulares com crianças com necessidades especiais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSSATO, Viviane. As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, Número Especial, p. 589-598, abr. 2012.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCAS, J. (org.) **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo, Parábola, 2005. p. 32-55.

SELBACH, Simone. **Ciências e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Luz María Pires. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 181-210.

SILVA, Solimar. **Dinâmicas e jogos para a sala de idiomas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SONZA, Andréa Poletto (Org). **Acessibilidade e tecnologia assistiva**: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. Bento Gonçalves: SETEC/MEC, 2013.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. 6. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos).

STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. [S.l.]: Morata, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**. 3. ed. Buenos Aires: Paidós Básica, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos e pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, v. 39, n.3, p.507-514, 2005.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Machado Libros, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APÊNDICE A – Plano de ensino do curso de Espanhol Básico Adaptado em Braille

Curso de Formação Inicial e Continuada – Espanhol Básico

CURSO: Espanhol Básico CH: 120 horas

PROFESSORA: Maria Sibelly Leite Santos do Rêgo

OBJETIVOS

- Estabelecer diálogo básico em uma apresentação, usando pronúncia adequada.
- Perceber a importância e abrangência cultural o estudo de uma língua estrangeira possibilita.
- Aplicar conjugação dos verbos estudados em variadas situações comunicativas.
- Utilizar o vocabulário básico estudado, em língua espanhola.
- Ler e interpretar textos, músicas e outros materiais em espanhol a nível básico, utilizando pronúncia adequada.

CONTEÚDOS

- La lengua española en el mundo. Países hispanohablantes, nacionalidades y historia de la lengua española.
- El alfabeto español en braille y aspectos de entonación.
- Saludos, despedidas, días de la semana, meses del año y el vocabulario del aula.

- Heterosemánticos, Heterogénicos, y heterotónicos.
- Lectura e interpretación de textos.
- Diálogos en textos.
- Los alimentos.
- Las profesiones.
- Tratamiento formal e informal.
- Los artículos y contracciones.
- Los números.
- Las horas.
- El mercado.
- La familia.
- Posesivos y demostrativos.
- Paradigmas de los verbos regulares: 1ª, 2ª y 3ª conjugación.
- Fiestas y cultura hispana.
- La ciudad y localización.
- Muy y mucho.
- El cuerpo humano.
- Los deportes.
- Los verbos en presente del indicativo: tener, estar, ser, desayunar, vivir, llamarse, hablar.
- Adverbios.

- Pronombres personales.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Audição e interpretação de músicas em língua espanhola
- Aulas expositivas dialogadas.
- Simulação prática do cotidiano da língua
- Leitura, análise e discussão de textos atuais, obra literária.
- Pesquisa e elaboração de trabalhos.
- Resolução de exercícios para fundamentação dos conteúdos estudados.

AVALIAÇÃO

Avaliação continuada, voltada para a formação de competências e habilidades pelo aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para tanto, o aluno será acompanhado sistematicamente através de diferentes instrumentos individuais e coletivos, incluindo-se a auto avaliação de conhecimentos, participação, habilidades e atitudes.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa, cujo título é: A música como metodologia no ensino da Língua Espanhola para deficientes visuais em Açailândia – MA, tem como objetivos analisar quais recursos didáticos tem melhor aceitação e resultados para o ensino de língua estrangeira para deficientes visuais, investigar a adaptação de metodologias de ensino e aprendizagem que priorizem a música ou recursos de áudio, realizar um curso de extensão, em nível de capacitação, de espanhol básico para alunos com deficiência visual participantes nas escolas públicas do município e testar diferentes metodologias de ensino de língua estrangeira que melhor atendam às necessidades educacionais específicas dos estudantes participantes. Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade capacitação dos jovens brasileiros em diversas áreas para prepará-lo para o mundo do trabalho. O conhecimento básico de uma língua estrangeira é um diferencial no currículo e possibilita a interação com falantes estrangeiros além do acesso à cultura que a mesma envolve. A Língua Espanhola é considerada hoje a segunda língua mais importante em comunicação mundial e é língua oficial em 21 países. O curso de capacitação sugerido por esta pesquisa visa formatar e experimentar a adaptação de um curso de Espanhol Básico para alunos com deficiência visual, no sentido de proporcionar capacitação profissional bem como o acesso ao conhecimento de um componente do currículo escolar do ensino médio que atualmente não é oferecido nas escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Açailândia-MA

Os dados coletados para esta pesquisa junto aos alunos participantes do curso de espanhol básico e os envolvidos no processo, como família e comunidade escolar, serão realizadas através de registros pessoais dos participantes, entrevistas, observações e registros de imagem, áudio e vídeo. Durante toda a pesquisa, a pesquisadora estará à disposição para esclarecer dúvidas que possam surgir ao longo do processo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui devidamente informado sem

qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos, justificativa e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, citados neste termo.

Fui igualmente informado (a):

Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;

Da garantia de retirar meu consentimento a qualquer momento, deixar de participar do estudo;

Da garantia de que não serei identificado (a) quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;

De que, se existirem gastos adicionais, com exceção dos gastos com transporte, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, portanto não terei nenhum tipo de gasto previsto.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será retida pelo sujeito da pesquisa e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. A responsável pela pesquisa é a professora Maria Sibelly Leite Santos do Rêgo. (Fone: 8115-2999).

Açailândia, 01 de outubro de 2014.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do responsável legal

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Questões da entrevista

Entrevista com os alunos participantes do curso de Espanhol Adaptado em Braille

Roteiro:

1. Você já havia estudado espanhol antes nas escolas em que frequentou?
2. Você sentiu dificuldades na aprendizagem da língua espanhola? Quais?
3. Que influencia sua dificuldade de enxergar teve nessas dificuldades?
4. De quais recursos e metodologias utilizadas durante as aulas você mais gostou? Com quais dinâmicas você acha que aprendeu mais?
5. O uso da música teve influência na sua aprendizagem?
6. As músicas lhe ajudaram a fixar melhor as palavras e a pronúncia em espanhol?
7. Qual sua motivação para aprender espanhol e frequentar (não desistir) o curso?
8. Comente sobre sua experiência com as aulas de espanhol e o aprendizado dessa nova língua.
9. Você tem alguma sugestão para as próximas aulas?