

VIVIANE GUALBERTO FERREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
DEFICIENTE VISUAL EM SALA DE AULA REGULAR DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2003**

VIVIANE GUALBERTO FERREIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
DEFICIENTE VISUAL EM SALA DE AULA REGULAR DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria de Lima e co-orientação da Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE
2003**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A meus pais, Leida e Mário, sempre presentes, oferecendo apoio e carinho. Estou certa de que tudo valeu a pena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e sabedoria para realizar este trabalho.

À Prof^a Dr^a Alexandra Ayach Anache, pela dedicação, disponibilidade, compreensão e, sobretudo, paciência durante a orientação.

À amiga Maria Helena Novais, pelas sugestões e interferências durante a redação deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, na pessoa da Prof^a Maria Nilene Badeca da Costa, por permitir a realização da pesquisa de campo nas escolas onde estavam matriculados os estudantes deficientes visuais.

Aos estudantes deficientes visuais e às professoras, pela disponibilidade na participação das entrevistas.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, pelo intercâmbio de conhecimentos e experiências.

A todos aqueles que, de forma gentil e espontânea, colaboraram e tornaram possível a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a realidade do atual ensino de língua estrangeira para deficientes visuais em sala de aula regular. Buscou-se reconhecer quais as dificuldades que precisam ser superadas para se estabelecer métodos e estruturas que favoreçam o pleno desenvolvimento dos aprendizes, atingindo, assim, um ensino de alta qualidade. Os resultados estão baseados em entrevistas com perguntas semi-estruturadas e em amplo material bibliográfico consultado. Entre os resultados, destacam-se: elaboração de proposta político-pedagógica das entidades de ensino; carência de atualização e especialização de docentes conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Especial; material didático adequado e material pedagógico de apoio; preparação de aulas de acordo com as necessidades dos deficientes visuais. O estudo conclui que o ensino para deficientes visuais, preferencialmente em classes comuns, constitui-se em uma modalidade que vem se desenvolvendo, sobretudo na última década, sendo necessários esforços conjuntos de professores, sociedade civil e governos para se construir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos deficientes visuais.

Palavras-chaves: Deficiente Visual, Língua Estrangeira, Ensino-Aprendizagem, Política Educacional.

ABSTRACT

The present work had as aim to investigate the reality of current foreign language teaching for impaired vision students in regular classroom. It searched to recognized which difficulties need to be outstrip to set up methods and structures that benefit the full development of students, reaching at this way, a high quality teaching. The results are based on interviews with semi-structured questions and on wide bibliographic material looked up. Among the results we stand out: elaboration of a politic-pedagogic propose from teaching entities; lack of teachers actualization and specialization according to *National Curricular Parameters* and the Special Education; adequate didactic material and pedagogic supported material; preparation of classes according to the necessities of blinds. The study concludes that the teaching for impaired vision students, preferentially in regular classrooms, constitutes in a modality that comes into developing, especially in the last decade, being necessary joint efforts to teachers, civil society and government in order to construct a teaching system that correspond to the actual necessities of impaired vision students.

Key words: Impaired vision, Foreign Language, Teaching-Learning, Educational Policy.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Roteiro para a entrevista com os estudantes.....	92
ANEXO II - Roteiro para a entrevista com as professoras.....	94

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ANEXOS.....	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	14
1.1 As Abordagens do Ensino de Língua Estrangeira.....	16
<i>1.1.1 A metodologia tradicional.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.2 A metodologia direta.....</i>	<i>17</i>
<i>1.1.3 A metodologia áudio-oral.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.4 A metodologia áudio-visual.....</i>	<i>20</i>
<i>1.1.5 metodologia comunicativa.....</i>	<i>22</i>
1.2 A Educação Especial no Brasil e a Legislação Educacional.....	25
<i>1.2.1 O ensino de línguas para os deficientes.....</i>	<i>26</i>
CAPÍTULO II - DEFICIÊNCIA VISUAL.....	32
2.1 Teorias da Aprendizagem e a Criança Deficiente Visual.....	33
<i>2.1.1 Teoria behaviorista.....</i>	<i>35</i>
<i>2.1.2 Teorias cognitivas.....</i>	<i>39</i>
<i>2.1.3 A aprendizagem dos deficientes visuais.....</i>	<i>43</i>
<i>2.1.4 Deficiência visual e a questão da linguagem.....</i>	<i>45</i>
<i>2.1.5 Deficiência visual, relação com o ambiente e a interação social.....</i>	<i>49</i>
2.2 Processo Educativo e Recursos Didáticos da Educação Especial.....	50
<i>2.2.1 Educação especial e material didático.....</i>	<i>55</i>
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	62
3.1 Pesquisa.....	62
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	65
3.3 Técnicas da pesquisa.....	67
3.4 Procedimentos.....	67
3.5 Apresentação e análise dos dados.....	69
<i>3.5.1 A impressão dos estudantes sobre o aprendizado de língua estrangeira e as atividades preferidas.....</i>	<i>71</i>
<i>3.5.2 Dificuldade dos estudantes no aprendizado de Língua Inglesa.....</i>	<i>74</i>
<i>3.5.3 Dificuldades das professoras para ensinar língua estrangeira.....</i>	<i>77</i>
<i>3.5.4 As impressões dos estudantes e das professoras sobre a metodologia aplicada em sala de aula.....</i>	<i>79</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88
ANEXOS.....	91

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu quando esta pesquisadora lecionava Língua Inglesa no curso supletivo da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, e, repentinamente, recebeu em sua sala de aula um deficiente visual. Entre os estudantes (adultos e videntes) a surpresa foi geral, mas entre os professores o pânico predominou, pois ninguém se sentia preparado para atuar em salas regulares com pessoas que apresentam deficiência visual. Alguns professores ameaçaram abandonar aquela sala, mas a situação foi contida por outros professores.

Se lecionar para um deficiente visual em português já era complicado, imagine ensinar uma língua estrangeira. Mesmo assim, esta pesquisadora não desistiu e lançou-se nesse desafio. Procurou adaptar sua prática docente a essa nova situação. Passou a estudar sobre deficiente visual, a frequentar cursos sobre educação especial para deficientes visuais, mesmo sem o apoio da Secretaria Municipal de Educação. A busca da pesquisadora era como lecionar para um deficiente visual em sala de aula regular, tendo uma formação docente que não havia oferecido subsídios para trabalhar com pessoas que apresentam deficiência. Foi assim que esta pesquisa teve origem.

A preocupação com a inclusão escolar de pessoas com deficiência vem sendo abordada em diversos setores da sociedade e ganhou impulso especial a partir da promulgação da Lei n. 9.394/96 que garante aos deficientes o direito à educação pública.

É notório que as condições de aprendizagem dos deficientes visuais diferem das condições encontradas em crianças videntes. Adaptar as condições referentes à estrutura material e às metodologias de ensino é questão que exige especial atenção.

Por outro lado, a importância do ensino de língua estrangeira também é ressaltada nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, o que exige uma reflexão acerca do encontro entre o ensino de língua estrangeira e as condições do ensino para deficientes visuais.

Esta dissertação considera que a reflexão sobre a realidade estrutural e metodológica pode ser aperfeiçoada desde que haja uma compreensão maior das necessidades das pessoas que apresentam deficiência visual.

O principal **problema** em estudo se encerra na questão de como lecionar para estudantes deficientes visuais sem se ter uma formação docente com subsídios para tal. A partir daí surgiram algumas questões:

- a) Com relação ao ensino de língua estrangeira, o deficiente visual está recebendo um atendimento pedagógico que favorece o pleno desenvolvimento de seu potencial de aprendizagem?
- b) Os professores estão adotando os métodos mais indicados para o ensino de língua estrangeira a deficientes visuais?
- c) As escolas contam com material didático apropriado e espaço físico adequado?

O desenvolvimento deste trabalho **justifica-se** como subsídio para se desenvolver um projeto pedagógico coerente com as propostas definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há mais de 50 anos, as nações afirmaram, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que toda pessoa tem direito à educação. O Brasil firmou sua adesão à proposta de educação inclusiva pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em 1990. Desde então, verificam-se esforços governamentais para atingir a meta de plena inclusão escolar garantindo o acesso à educação e à cidadania a todos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lançou os alicerces legislativos para a transformação do atual sistema de ensino. Por meio da legislação educacional vigente pode-se constatar a mudança de direcionamento pedagógico que deve passar a se adaptar às necessidades de cada aprendiz inserido, preferencialmente, em salas de aula de ensino regular e encontra-se fundamentado no conceito de Educação Especial.

Verifica-se, no entanto, que há uma grande lacuna entre a teoria legislativa e a realidade do ensino dispensado a educandos com necessidades especiais em classes comuns. A educação especial exige salas de aula adequadas, métodos pedagógicos, material didático específico bem como profissionais informados sobre as bases da pedagogia aplicada a pessoas com necessidades especiais. Essa estrutura está em desenvolvimento e frequentemente os professores não estão informados a respeito dos procedimentos mais adequados.

No caso específico do ensino de língua estrangeira a deficientes visuais é necessário explorar um universo teórico, voltado para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem desses educandos, que precisa estar em sintonia com a prática do ensino de forma a se atingir uma educação de qualidade que venha a corresponder às necessidades do pleno desenvolvimento intelectual desses aprendizes.

Ao abordar o tema Ensino de Línguas para Pessoas com Deficiência Visual, considerou-se como **objetivo geral** analisar as atuais condições em que se desenvolve o ensino de língua estrangeira direcionado a estudantes com deficiência visual procurando reconhecer quais as deficiências e necessidades para a implantação de um ensino de

qualidade. O ambiente da pesquisa de campo ficou delimitado ao âmbito das escolas públicas municipais de Campo Grande, MS.

Como **objetivos específicos** buscou-se:

- reconhecer os aspectos políticos e legislativos que norteiam a questão do ensino de línguas para os deficientes visuais no Brasil;
- identificar as principais metodologias de ensino de língua estrangeira;
- identificar as dificuldades na aprendizagem de línguas e possibilidades dos estudantes deficientes visuais e
- avaliar a atual contribuição dos docentes no desenvolvimento dos aprendizes com deficiência visual.

Tomou-se como **pressupostos**:

- O atendimento pedagógico deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aprendiz. Devem ser consideradas as características individuais de forma a se procurar os métodos pedagógicos que possibilitem atingir o melhor desenvolvimento intelectual do estudante.
- O estudante com deficiência visual conta com formas de percepção diversas das dos alunos que estão de posse de visão normal. Assim, faz-se necessário buscar uma melhor compreensão das formas de percepção das crianças cegas de modo a se estabelecer o progresso do educando por meio da comunicação.
- Para se conseguir a integração dos estudantes deficientes visuais em classes comuns do ensino regular e se obter o progresso desses estudantes em língua estrangeira é necessário contar com o material pedagógico adequado, além de salas de aula que correspondam às necessidades desses estudantes.
- Os professores que se dedicam à educação de estudantes deficientes visuais devem contar com treinamento especial que possibilite atingir plenamente seus objetivos pedagógicos.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta um levantamento histórico da evolução do ensino de língua estrangeira: o ensino de línguas no Brasil; a evolução da legislação educacional; a atual abordagem da política educacional inclusiva que garante o acesso dos deficientes visuais às classes comuns das escolas regulares.

O segundo capítulo é dedicado aos aspectos conceituais da deficiência visual; as teorias cognitivas e behavioristas que formam a base da pedagogia; as particularidades da aprendizagem do deficiente visual; a integração social e sua relação com o ambiente;

processos educativos e recursos didáticos a serem empregados no ensino de línguas para deficientes visuais.

O terceiro capítulo aborda as questões consideradas no desenvolvimento da pesquisa, os resultados e os dados obtidos que são analisados de acordo com o método de análise de conteúdo.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este capítulo apresenta um breve histórico do ensino de línguas no mundo. São apontadas as origens prováveis do ensino de idiomas, as metodologias utilizadas, bem como o papel do aprendiz e do professor. Posteriormente, são considerados os fundamentos legislativos que regem o ensino de línguas para os portadores de necessidades especiais no Brasil.

Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contato direto com falantes de línguas diferentes. Paralelamente a esses contatos em meio social, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras. Sejam quais forem as razões — econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares — a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga.

Conforme Ribeiro (1993), historiadores apontam que as primeiras provas da existência do ensino de uma língua estrangeira remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos entre os anos 3000 e 2.350 a.C. aproximadamente. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época.

No entanto, a aprendizagem do sumério se dava essencialmente pela escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro.

Os romanos, assim como os acadianos, também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados. Segundo Ribeiro (1993), no século III a.C., os romanos aprendem o grego como segunda língua, sem dúvida, por causa do prestígio da civilização grega, já que a administração romana sempre ignorou as línguas bárbaras como a celta, a germânica.

A partir do século III d.C. dá-se a aparição dos primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Benveniste (1976), tratava-se de manuais bilíngües, enfatizando a prática do vocabulário e da conversação, os quais, sobretudo, eram utilizados pelos falantes do latim que aprendiam o grego.

Por volta do século IX, na Gália (França), o latim ensinado nas escolas tem o *status* de uma língua estrangeira (língua culta) em relação à língua francesa (língua popular). Em países como Alemanha, Inglaterra e França o ensino do latim pouco mudou. Nem mesmo se verificou mudança nas condições do ensino do latim durante os séculos VII e VIII d.C.

Os mestres da Idade Média, para ensinar a leitura, partiam das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras e às frases. O estudo da gramática, de acordo com Saviani

(1996), dava-se a partir de textos religiosos. Cantarolava-se um poema para se aprender os casos (nominativo, dativo) e as declinações latinas. Quanto ao vocabulário, o estudante deveria aprender o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais freqüente ou tiradas da Bíblia.

Na Europa, durante a Idade Média, o latim era muito prestigiado, sendo considerado a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas. Segundo informa Benvenites (1976), o século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução lingüística. Com o estabelecimento das monarquias nacionais, o advento das grandes navegações, implementação do comércio e das políticas mercantilistas, passou-se a exigir dos educadores o bilingüismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular. Assim, no final da Idade Média e no começo da Renascença, as línguas vernáculas — o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês — tornaram-se cada vez mais importantes e o latim cada vez menos usado na oralidade.

À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas se tornaram objeto de aprendizagem escolar. No entanto, vale salientar que, para Saviani (1996), no plano metodológico, é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e que o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim.

Em 1638, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, publicou seu próprio método de ensino em sua obra “*Didática Magna*”. Saviani (1996) afirma que Comenius trata de alguns princípios de didática das línguas como o princípio da ordem natural, o sensualista, o do prazer em se aprender por meio de jogos e sem os castigos corporais característicos da época. Esse autor é considerado por muitos como o fundador da didática da língua enquanto disciplina científica autônoma.

A partir do século XVIII, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo. Os exercícios de versão/ gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base nesse modelo de ensino que o século XVIII assistirá à consagração do chamado “método gramática-tradução” mais comumente denominado “tradicional” ou “clássico”.

1.1 As Abordagens do Ensino de Língua Estrangeira

A seguir será apresentada uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Pretende-se mostrar os princípios que embasam certas metodologias, o papel do professor e do aprendiz.

Porém, antes de se passar à exposição das abordagens de ensino de língua estrangeira, convém mencionar as diferenças terminológicas entre *método*, *metodologia* e *abordagem*. Dentre outras definições, pode-se considerar como *método* o próprio material de ensino. *Metodologia* encontra-se em um nível mais abrangente, englobando os objetivos

gerais, os conteúdos lingüísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração de um método.

Por sua vez, o termo *abordagem* (“*approach*” do inglês) pode ser considerado como referência aos pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Será adotado, portanto, o termo *metodologia* ou *abordagem* para designar a forma como o ensino de língua estrangeira vem sendo desenvolvido ao longo dos anos.

1.1.1 *A metodologia tradicional*

Historicamente, a metodologia tradicional, também chamada Gramática-Tradução, é considerada como a primeira e a mais antiga metodologia. De acordo com Larsen-Freman (1986), servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. A concepção do ensino do latim (língua morta) era considerada como disciplina mental necessária à formação do espírito que serviria de modelo ao ensino das línguas vivas.

A metodologia tradicional vigorou exclusiva até o início do século XX e adotou por objetivo transmitir conhecimentos sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho.

Os estudantes recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos, com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe.

Na metodologia tradicional, a relação professor/aluno era vertical, ou seja, o professor representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno, a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar.

1.1.2 A metodologia direta

O principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira, até aproximadamente a década de 1940, era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto que as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas.

Contra esse ensino tradicional, respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino de línguas. Conforme Larsen-Freman (1986), essa metodologia considerava que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. Assim, a língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados ocorria pelos gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução.

O termo “direta” refere-se ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira. Dava-se ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno era exposto aos fatos da língua para, em um segundo momento, chegar à sua sistematização.

Os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, isto é, perguntas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo anteriormente proposto. As atividades apresentadas aos estudantes eram variadas: compreensão de texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação.

O professor continuava no centro do processo ensino/aprendizagem, tanto que Larsen-Freman (1986) defende a idéia de que esse professor é o guia, o “diretor de cena”. Não se dava ao aluno nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo lingüístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação entre os aprendizes, no entanto, eles até podiam conversar entre si, por meio de jogos de pergunta e resposta.

Com base em uma oposição sistemática à metodologia tradicional, a elaboração da metodologia direta não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo ensino/aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento lingüístico.

1.1.3 A metodologia áudio-oral

A partir da década de 1940, com a entrada dos americanos na Segunda Guerra Mundial, o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente falantes fluentes em várias línguas a serem usadas nos futuros palcos de operação. Larsen-Freman (1986) informa que, em 1943, foi lançado um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como metodologia áudio-oral.

Freeman (2000) esclarece que essa abordagem tomava como princípio básico que a língua é fala e não escrita, (com isso, restabelecia-se a ênfase na língua oral) assim como também é um conjunto de hábitos, e a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo estudante deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não por meio de listas mas em frases completas. Na época, havia uma grande preocupação para que os estudantes não cometessem erros. Para tanto, ensinava-se com a apresentação gradual de estruturas, utilizando-se exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos, não por regras, mas por uma série de exemplos ou modelos.

Dessa forma, a aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. Freeman (2000) afirma que o laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, no qual o estudante repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

O professor continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico dos alunos. Entretanto, após alguns anos de entusiasmo por esse tipo de abordagem, veio a decepção: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como conseqüência, a motivação decrescia rapidamente. A passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea

raramente acontecia. Segundo Larsen-Freman (1986), a maior crítica feita à metodologia áudio-oral era a incapacidade de levar o estudante a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua.

Freeman (2000) aponta que estudos demonstraram que, a longo prazo, no que diz respeito à compreensão oral dos estudantes, os resultados não eram significativamente superiores aos das metodologias anteriores.

Todo ensino sistemático da gramática por meio de exercícios do tipo estrutural não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática dessa língua.

1.1.4 A metodologia áudio-visual

A metodologia áudio-visual situa-se em um prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, a Língua Inglesa torna-se, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais, ficando a Língua Francesa um tanto ameaçada e, por isso, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do francês.

Frias (1992) informa que, na metade dos anos 50, Peter Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estruturo-global audiovisual). Guberina (1955 apud Frias, 1992), afirma estar a metodologia structuro-global audiovisual ligada ao conceito da fala em situação de comunicação.

Para Freeman (2000), os cursos áudio-visuais podem ser classificados em três fases:

- **Primeira geração, nos anos 60** - A estrita gradação gramatical, bem linear dos cursos audiovisuais de primeira geração, com seus exercícios mecânicos, lembram as frases modelos dos cursos áudio-orais. Outra forte influência da MAO diz respeito aos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base da MAV e aos exercícios estruturais que são inseridos em muitos cursos audiovisuais.

- **Segunda geração, nos anos 70** - São essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. Podemos citar, como exemplo de método do inglês língua estrangeira, os livros New Horizons, English 900, dentre outros.
- **Terceira, nos anos 80** - São caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais” e “comunicativas”. São exemplos dessa geração os métodos do inglês da coleção de livros Target, Mainline A e B, dentre outros.

Nas duas primeiras fases da metodologia áudio-visual, o estudante desempenha um papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do manual, não tendo autonomia, nem criatividade. O professor centraliza a comunicação e é manipulador e técnico.

Nos livros da coleção Target, as imagens constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação. Para Freeman (2000), a imagem desempenha o papel de estimuladora verbal e “provocadora” e não mais facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores. Nos livros da coleção Target, toda idéia de progressão é abolida. Outra mudança proposta por esses livros é o abandono do excesso de imagens (uma série de imagens correspondendo a uma série de réplicas) como suporte de construção do sentido dos diálogos.

Por sua vez, os cursos audiovisuais de terceira geração procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas lingüísticas, no que diz respeito à gradação e à apresentação.

Na terceira geração, a noção de atos de fala corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, entre outras opções. De acordo com Freeman (2000), a noção de atos de fala foi muito utilizada com o objetivo de fazer a descrição de um nível de base ou linear de competência lingüística, concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis por programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores. Esse nível de base ou limiar corresponde a aproximadamente 150 horas de aulas, isso em condições habituais de ensino escolar, e é concebido como uma série de conhecimento e aptidões que o aluno deve aprender para poder se manifestar de maneira simples, mas eficaz em um país estrangeiro.

As duas primeiras fases da metodologia áudio-visual receberam críticas por privilegiar a função *denotativa* ou *referencial* da linguagem em detrimento das funções: *fática* (que visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores), da *emotiva* (que permite ao

locutor exprimir sua subjetividade) e da *conativa* (que visa agir no destinatário da mensagem de forma a suscitar-lhe uma ação ou reação).

Nessa terceira geração, o professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque. O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência lingüística e de comunicação, assim como a criatividade. A relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização.

Ainda segundo Freeman (2000), os princípios da metodologia áudio-visual de terceira geração coincidem, em parte, com os da abordagem comunicativa, inclusive alguns autores incluem os manuais como métodos comunicativos.

1.1.5 Metodologia comunicativa

A metodologia comunicativa propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. De acordo com Hatim (1997), a língua é então analisada como um conjunto de eventos comunicativos. Assim, enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, no âmbito da frase, na Europa, os lingüistas enfatizavam o estudo do discurso.

Dessa forma, a abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação tratando de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e a adquirir uma competência de comunicação. Hatim (1997), ao abordar esse assunto, esclarece que esse conceito foi desenvolvido por Hymes baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky.

Hymes (1989 *apud* Hatim, 1997), cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade lingüística possuem uma competência de dois tipos: um saber lingüístico e um saber sociolingüístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição desses dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática.

De acordo com Hymes (1991), saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados lingüísticos de acordo com a intenção de comunicação (pedir permissão, por exemplo) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre esses diversos planos ou diversos componentes.

No entanto, deve-se considerar que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolingüística e uma competência estratégica. A competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: lingüístico, discursivo, referencial e sociocultural.

Conforme Hatim (1997), os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. Esse método utiliza a prática de conceituação, levando o estudante a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, pela reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem. Na base da metodologia comunicativa está a gramática das noções, das idéias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação.

A metodologia comunicativa dá muita importância à produção dos estudantes fazendo com que ela favoreça essas produções, oferecendo ocasiões múltiplas e variadas de dar origem à língua estrangeira, ajudando a vencer bloqueios e não apenas corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula.

De acordo com Freeman (2000), para se chegar à produção de enunciados comunicativos as estratégias utilizadas são variadas:

- a leitura silenciosa global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos);
- o papel fundamental da afetividade nas interações como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de auto-aprendizagem;
- o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação do que na forma dos enunciados);
- as técnicas de criatividade e as dramatizações que permitem a expressão mais livre.

Na abordagem comunicativa, o erro é visto como um processo natural da aprendizagem por meio do qual o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua. O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe.

Fator relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na classe, e que depende, em grande parte, do professor. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito. Esses fatores contribuiriam para fortalecer o elo afetivo, favorecendo, portanto, a aprendizagem.

Entretanto, segundo Freeman (2000), a abordagem funcional ou comunicativa é criticada por ser rica em discursos teóricos e pobre em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário das metodologias mecanicistas (metodologia áudio-oral e metodologia áudio-visual) que são ricas em tecnologia (gravador, projetor, laboratório de línguas), em procedimentos e em exercícios (exercícios estruturais, microconversação) e pobre em discursos teóricos.

Ao se analisar as metodologias de ensino aqui citadas, verifica-se que todas privilegiam o estudo da língua, ora vista como um conjunto de palavras de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções. Algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem, o processo e/ ou as condições de aprendizagem.

O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita à metodologia comunicativa em que o professor tem múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade.

Com relação ao aluno, verifica-se que nas metodologias analisadas ele passa de um papel passivo a um mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e uma certa autonomia face à aprendizagem.

Assim, diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o “estar motivado para aprender” constitui a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia a ser utilizada. Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de aprender a aprender e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade por sua aprendizagem. Esses fatores serão abordados na segunda parte deste trabalho.

1.2 A Educação Especial no Brasil e a Legislação Educacional

Historicamente, a origem do ensino de línguas no Brasil contou com o empenho dos primeiros colonizadores e dos jesuítas que procuravam estabelecer contato com os nativos.

Com a transferência da família real portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, passou-se a criar a estrutura necessária para funcionamento do Estado português, com a instalação da corte no Rio de Janeiro.

O estabelecimento da corte no Brasil, ao acarretar uma abertura para o exterior, incentivou não só o comércio de mercadorias, mas também o começo de idéias e avanço das manifestações culturais e educacionais.

As mudanças que foram percebidas no panorama cultural ligavam-se a necessidades de criar instituições que garantissem a difusão de valores para estimular a obediência de todos ao governo instalado no Brasil e às suas necessidades burocráticas. Surgiram a Escola do Comércio e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Conforme indica a biblioteca do Senado Federal, a primeira manifestação legislativa referente ao ensino de línguas no Brasil é a provisão PRV-000000 de 04 de agosto de 1819 que cria “uma cadeira de primeiras letras na freguesia e julgado de Salgado em Minas Gerais”.¹

1.2.1 O ensino para os deficientes

A atual Constituição Federal, em seu Artigo 208, Título VIII, da Ordem Social, caracteriza como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e assim se expressa:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

¹ Senado Federal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras> acessado em 02/05/2003.

IV - § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O Artigo 227 é ainda mais claro e trata das questões práticas do ensino especializado em seu texto:

II - § 1º - Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, vivência, e a facilitação do acesso e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º - A lei disporá de normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e da fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

A Lei n. 853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Por sua vez, a Lei n. 8.069/90 dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Este, entre outras determinações, estabelece, no § 1º do Artigo 2º: “A Criança e o Adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado”. O ordenamento do Artigo 5º é contundente: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

Buscando-se estabelecer um planejamento que seja adequado ao tratamento que merece a delicada questão de inclusão educacional de deficientes visuais, a atual LDB foi desenvolvida com base nos princípios de: preservação da igualdade humana; busca de identidade e exercício da cidadania. A referida lei determina, no seu art. 9º, inciso IV, que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o

ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Assim, as escolas devem estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas, os princípios:

- a) éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem-comum;
- b) políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito ao bem-comum;
- c) estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.172/01, estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sinteticamente, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;
- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino;
- da educação continuada dos professores que estão em exercício à formação em instituições de ensino superior.

Em seu Artigo 4º, III, a Lei n. 9.394/96 garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A questão é tratada nos artigos 58, 59 e 60, que assim se expressam:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades de clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A Portaria MEC n. 679/99 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. A Lei n. 10.098/00 estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

O estabelecimento das diretrizes curriculares para o ensino fundamental pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação busca estabelecer a formação básica do cidadão. Os artigos de 32 a 34 da LDB traçam as diretrizes gerais para a organização curricular do ensino fundamental e definem o objetivo dessa formação. Destacaremos, aqui, apenas os incisos do art.32.

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino fundamental estabelecidas pela LDB, para propiciar ao educando a competência no uso da língua portuguesa e outras linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimentos e de exercício de cidadania.

Na observância da contextualização, as escolas devem ter presentes que na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa dessa transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do estudante a fim de adquirir significado.

Assim, a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do estudante. A aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Notamos que a língua estrangeira moderna não foi contemplada na seção III da LDB, que se refere ao ensino fundamental. Contudo, sabemos que a disciplina de língua estrangeira moderna faz parte do currículo do ensino fundamental há muito tempo. Atualmente, essa disciplina é obrigatória nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, podendo-se optar entre o inglês ou o espanhol. Essa escolha fica a critério da direção de cada escola.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, Acesso e Qualidade.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder e em responsabilidade bem definida para sua operacionalização na realidade escolar.

CAPÍTULO II

DEFICIÊNCIA VISUAL

Em uma primeira análise, a delimitação dos grupos de deficientes visuais, *cegos e portadores de visão subnormal*, se dá com base em duas escalas oftalmológicas:

- **acuidade visual**, aquilo que se enxerga a determinada distância;
- **campo visual**, a amplitude da área alcançada pela visão.

Em 1966, a Organização Mundial de Saúde – OMS, registrou 66 diferentes definições de cegueira, utilizadas para fins estatísticos em diversos países. Para simplificar o assunto, um grupo de estudos sobre a Prevenção da Cegueira da OMS, em 1972, propôs normas para a definição de cegueira e para uniformizar as anotações dos valores de acuidade visual com finalidades estatísticas.

De um trabalho conjunto entre a *American Academy of Ophthalmology* e o Conselho Internacional de Oftalmologia (Melo, 1988), vieram extensas definições, conceitos e comentários a respeito, transcritos no Relatório Oficial do IV Congresso Brasileiro de Prevenção da Cegueira. Na oportunidade, foi introduzido, ao lado de *cegueira*, o termo *visão subnormal* (*low vision*, em língua inglesa).

Assim, diversamente do que se poderia supor, o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, isso sim, prejuízo dessa aptidão a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras.

A *cegueira parcial* (também dita *legal* ou *profissional*) caracteriza os indivíduos apenas capazes de **contar dedos** à curta distância e os que só **percebem vultos**. Mais próximos da *cegueira total* estão os indivíduos que só têm **percepção e projeção luminosas**. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz.

A cegueira total, ou simplesmente **Amaurose**, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão *visão zero*.

Conforme Melo (1988), uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto

é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado *visão em túnel* ou *em ponta de alfinete*, e a essas definições chamam alguns *cegueira lega* ou *cegueira econômica*. Nesse contexto, caracteriza-se como portador de visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°.

De acordo com Perrenoud (2000), **pedagogicamente**, delimita-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille² e aquele que, como portador de visão subnormal, lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. O autor explica que para se abordar a Pedagogia aplicada a deficientes visuais é importante considerar as condições de aprendizagem individual.

2.1 Teorias da Aprendizagem e a Criança Deficiente Visual

Nota-se que na própria **Pedagogia**, atualmente, há uma tendência acentuada para se tomar a aprendizagem como eixo central do processo educativo. Uma vez que os processos de aprendizagem são veículos por meio dos quais ocorre a assimilação e o desenvolvimento do conhecimento, interessa, neste trabalho, que eles sejam embasados teoricamente de forma a se distinguir os métodos mais adequados à atuação do professor na orientação educacional no sentido da aprendizagem de língua estrangeira.

Historicamente, a aplicação de noções psicológicas à educação remonta à primeira ocasião em que os adultos tentaram influenciar o comportamento dos jovens. Mas, foi só há poucas décadas que a associação entre a Psicologia e a Educação passou a contar com uma base realmente científica. Durante os últimos 70 anos, pesquisadores desenvolveram a metodologia que lhes permitiu produzir generalizações sobre o comportamento infantil e emitir julgamento científico exato ou aproximado.

No estudo da aprendizagem, é necessário se considerar diversas ciências, como: a Psicologia, a Biologia, a Química, a Neurobiologia e a Genética. Por meio de

² Sistema de escrita por pontos em relevo.

experiências e estudos pormenorizados, especialistas buscaram teorizar a construção do conhecimento pela aprendizagem.

Uma lista parcial dos conceitos ou princípios que podem ser aceitos, neste momento, como verdades básicas seria a seguinte:

- um terço da massa cerebral está presente no nascimento, depois dos sete anos não se produz um aumento significativo na massa cerebral;
- os mecanismos biológicos implicados na recepção e decodificação da informação são os mesmos em todas as pessoas (e provavelmente em todos os vertebrados);
- as diferentes zonas do cérebro desempenham funções especiais, sem dúvida parece que todas as zonas interagem na aprendizagem;
- o cérebro humano normal contém mais de cem milhões de neurônios e parece possuir um potencial de armazenagem de informações quase ilimitado;
- o meio influi no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, especialmente as condições ambientais existentes de zero a cinco anos;
- o cérebro humano possui uma capacidade para a aprendizagem durante a maior parte do ciclo vital do indivíduo, exceto nos casos graves de dano cerebral orgânico ou disfunção (tumores cerebrais ou enfermidades hereditárias). (NOVAK *apud* MERCHÁN, 2000, p. 09).

Assim, Merchán ilustra as relações do mecanismo subjacente à aprendizagem humana.

A Psicologia da Educação vem estudando os fatores cognitivos e afetivo-sociais além de outras variáveis relacionadas às características individuais dos alunos, tais como: desenvolvimento, inteligência, personalidade. Também vêm sendo estudados os processos de motivação, aprendizagem entre iguais, aprendizagem em **situações educativas complexas** e da interação entre professores e alunos.

Há duas correntes de pensamento: uma defende que as crianças possuem liberdade para escolher por si mesmas; e a outra defende que o comportamento infantil resulta de condicionamento. Dizem-nos, por um lado, que capacidades como a inteligência, são, em grande parte, resultantes da influência do ambiente e, por outro lado, que são, em grande parte, herdadas.

2.1.1 Teoria behaviorista

Para ensinar uma criança deficiente visual é necessário estar atento e entender o seu comportamento, por isso discutiremos aqui um pouco sobre a teoria behaviorista e sua contribuição para o ensino de estudantes deficientes visuais.

A Psicologia Comportamentista ou behaviorismo surgiu nos Estados Unidos em fins do século XIX. Seu primeiro representante foi **Watson** (1878-1938), que se apoiou na tendência materialista ou positivista que exigia que a ciência se fundamentasse na observação dos fatos. Outros representantes dessa escola são **James, Woodsworth, Thorndike, Dewey, Catell e Titchener**.

Para os behavioristas, o único objeto digno de estudo é o comportamento em toda sua exterioridade. São descartadas as considerações a respeito da consciência, da introspecção e da Filosofia.

Dêem-me doze crianças sadias, de boa constituição, e a liberdade de poder criá-las à minha maneira. Tenho a certeza de que, se escolher uma delas ao acaso, e puder educá-la, convenientemente, poderei transformá-la em qualquer tipo de especialista que eu queira — médico, advogado, artista, grande comerciante, e até mesmo um mendigo ou ladrão — independente de seus talentos, propensões, tendências, aptidões, vocações e da raça de seus antecedentes. (WATSON apud ARANHA e MARTINS, 1997, p. 170).

É negada, pelos behavioristas, a existência das aptidões inatas de qualquer espécie. O desenvolvimento é considerado decorrente das influências do meio ambiente e da aprendizagem. Decorre daí, portanto, a importância da educação na infância, momento de desenvolvimento dos reflexos condicionados.

A orientação adotada pela escola behaviorista está centrada, principalmente:

- **no determinismo** – a conduta segue o rumo das leis naturais que tudo determina;

- **na causalidade** – tudo pode ser explicado por meio da relação de causa e efeito;
- **no reducionismo** – uma experiência pode ser decomposta em partes elementares que podem ser estudadas pelos métodos analíticos para se estabelecer explicação comum.

Partindo de um conjunto de princípios específicos da aprendizagem, que permitia explicar a conduta do indivíduo, foram desenvolvidos dois modelos teóricos de aprendizagem: o **Condicionamento Clássico** e o **Condicionamento Instrumental Operante** (Merchan, 2000). Por meio desses modelos verificou-se que os princípios de aprendizagem não são aplicáveis a todas as condutas.

Assim, é necessário se levar em conta **as influências biológicas de uma conduta e a predisposição evolutiva para aprender determinadas respostas ou associações de estímulos.**

O **Condicionamento Clássico**, também conhecido como Condicionamento Respondente, constituiu-se na base original de todo o behaviorismo e foi estudado originalmente pelo russo **Pavlov** (1849-1936) que iniciou suas pesquisas com um cão em situações de laboratório.

Para Pavlov, essa forma de condicionamento é o fundamento de uma série de comportamentos reflexos involuntários. Iniciando a investigação do Condicionamento Clássico como método de análise de conduta, por seus estudos sobre a conduta reflexa, Pavlov embasou teoricamente a Psicologia da Aprendizagem. O processo de aprendizagem consistia na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida por meio da contigüidade, envolvendo alguma espécie de conexão no sistema nervoso central entre um estímulo e um reflexo ou resposta.

Watson adotou as pesquisas de Pavlov e, sob influência da filosofia empírica de John Locke, adotou o condicionamento clássico como explicação para a aprendizagem.

Thorndike (1874-1949) defendia que a aprendizagem é o processo passivo, mecânico e automático de selecionar e associar unidades físicas e mentais, gravando as respostas corretas e eliminando as incorretas. Thorndike acreditava que a repetição de um ato que causava um efeito agradável aumentava a probabilidade de ocorrência desse ato, era a *Lei do Efeito*.

Na década de 1930, a Lei do Efeito foi abalada pelas descobertas de **Tolman** que afirmava não haver somente recompensas, mas também punições que o animal ou o homem procura evitar.

A explicação da recompensa, assim como da punição tornava-se explicável por Tolman que admitiu a construção de uma espécie de mundo real dentro do sistema nervoso, quer quando se é gratificado,

quer quando se tenta o comportamento de esquivar. (GOULART, 1987, p. 44).

Outro representante destacado da escola behaviorista foi **Skinner** (1904-1990) que, a partir de experiências com ratos, estabeleceu as leis de um tipo de condicionamento que ficou conhecido como **Condicionamento Instrumental Operante**.

Esse tipo de aprendizagem é feito nas famosas Caixas de Skinner, onde se coloca um animal faminto: depois de, casualmente, esbarrar diversas vezes na alavanca, ele percebe que recebe alimento sempre que a aperta. O apertar a alavanca é a resposta dada antes do estímulo, que é o alimento. Skinner criou inúmeras variantes dessas caixas, inclusive aquelas em que o animal age visando evitar uma punição, como, por exemplo, saltar antes de ser acionado o choque elétrico, quando avisado por um sinal luminoso ou um som. (ARANHA e MARTINS, 1997, p. 170).

Conforme nos contam Aranha e Martins (1997), as descobertas de Skinner são bastante utilizadas nas escolas norte-americanas, com a aplicação da instrução programada. Por exemplo, quando um texto é apresentado ao estudante com uma série de espaços em branco para serem preenchidos em nível crescente de dificuldade. Partindo do princípio de que o reforço deve ser dado a cada passo do programa e, imediatamente após o ato, a cada momento, o estudante deve poder conferir erros ou acertos.

As teorias que buscam explicar a aprendizagem pelo condicionamento apontam para uma concepção empirista do desenvolvimento, isto é, a aprendizagem está relacionada às observações do cotidiano que se tornam base para o conhecimento. Os pressupostos dessas teorias são os de que forças externas ao indivíduo são os determinantes principais de seu comportamento. De acordo com essa visão, o indivíduo é sempre paciente de processos que ocorrem, geralmente, à sua revelia.

Se, para Skinner, ensinar é planejar um programa pedagógico que dê ênfase no reforço positivo de acertos, permitindo ao estudante aprender por meio dele novas condutas, por outro lado, a ênfase que o modelo pedagógico brasileiro dá à formulação precisa de objetivos educativos justifica uma atenção maior dos educadores aos estudos desse pesquisador de forma que suas teorias possam ser aproveitadas com sucesso.

[...] primeiro passo para estudar a ação que os processos de ensino têm que desenvolver para que, estimulando e guiando os processos de aprendizagem, o aluno alcance de alguma forma, os objetivos propostos. O projeto consiste em prever o processo de ensino mais adequado para despertar o processo de aprendizagem nas condições precisas para que o aluno alcance as metas. Partir de uns objetivos claros e definidos não é somente o primeiro passo para adequar o projeto que prefigura tanto o processo de ensino como o de aprendizagem. (MERCHÁN, 2000, p. 37).

As considerações apresentadas pela autora demonstram que a pedagogia defendida pelos behavioristas visa, por meio da educação, à mudança direcionada de comportamento, definindo inicialmente, com exatidão, os objetivos operacionais que devem ser alcançados para, então, passar a promover essas mudanças por meio de um planejamento sistemático.

2.1.2 Teorias cognitivas

O termo cognitivo diz respeito às habilidades psicológicas relacionadas ao conhecimento e ao pensamento. As habilidades cognitivas incluem a inteligência das crianças, seus níveis de pensamento, sua criatividade, a maneira como mantém relações interpessoais e sua linguagem uma vez que essa é o meio pelo qual o pensamento normalmente acontece. Essas habilidades interessam ao educador, pois são fatores determinantes da facilidade da aprendizagem infantil.

Fontana (1991) afirma que, na segunda metade do século XX, passaram a ganhar destaque novas teorias no campo da aprendizagem infantil.

Piaget e Vygotsky são considerados os pais da Psicologia Cognitiva Contemporânea. Segundo as teorias desses pesquisadores, o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente.

Para os teóricos dessa abordagem, o comportamento humano tem uma perspectiva de que sujeito e objeto, interagindo em um processo, constroem e reconstróem estruturas cognitivas. Assim, o aluno constrói seu próprio aprendizado em um processo de dentro para fora com base em experiências de fundo psicológico.

Piaget (1896-1980) voltou-se para o estudo do desenvolvimento do conhecimento nos seres humanos. Ele acreditava que o comportamento dos seres vivos não é resultado de condicionamento e nem é inato. Para Piaget, o comportamento é construído em uma interação entre o meio ambiente e o indivíduo. “Um conceito é a idéia que o indivíduo tem sobre uma determinada classe de objeto (incluindo objetos inanimados) e eventos, agrupados com base nos elementos que possuem em comum”.(FONTANA, 1991, p. 58).

Para Piaget (1958) é por meio de conceitos que os seres humanos compreendem o mundo. Uma criança ao deparar-se com novas experiências (situações, coisas, objetos) tenta compreendê-las buscando encaixar em sua “coleção” particular de conceitos já existentes. No caso de seus conceitos serem inadequados, ela tenta modificá-los ou então desenvolver um conceito inteiramente novo.

Normalmente, os conceitos novos podem ser encaixados a conceitos já formados, contudo, se as relações que a criança percebe não forem corretas, ela não conseguirá interpretar a nova experiência, então, não será capaz de formar um novo conceito para lidar com a experiência adequadamente.

A Teoria Cognitiva de Piaget defende que a maneira pela qual somos capazes de formar, desenvolver e interagir com conceitos muda ao longo da infância e da adolescência. Dessa forma, o pensamento da criança não é uma versão infantilizada do pensamento adulto, trata-se de uma outra forma de pensamento.

Piaget classificou as formas de pensamento em estágios diferentes pelos quais o ser humano, geralmente, em posse de todas as condições físicas normais, vem a passar a partir de seu nascimento. Esses estágios estão relacionados à faixa etária sendo aconselhável considerar as idades propostas como aproximações:

- Período Sensório-Motor – 0 a 02 anos de idade.
- Período Pré-Operatório, Simbólico ou Intuitivo – 02 a 07 anos de idade.

- Período Operatório Concreto – 07 a 11/12 anos de idade.
- Período Operatório Lógico, Formal ou Abstrato – 12 aos 16 anos em diante.

A movimentação de cada estágio sofre influência do ambiente e da riqueza das experiências sendo governada por processos determinados de maturação biológica. Os estágios se caracterizam por uma determinada estrutura cognitiva, ou seja, pela estratégia particular manifestada pela criança em sua tentativa de organizar e compreender a experiência.

Essencialmente, as teorias de Piaget são sempre de caráter interacionista.

Em relação ao conhecimento, indica que é a representação da realidade em sistemas organizados de elementos que se relacionam entre si. O indivíduo ao longo de sua vida constrói diferentes modelos dessa realidade, cada vez mais complexos, pois o que tem que entender é que esses modelos apresentam uma certa estabilidade temporal, mas, ao mesmo tempo está submetido a processos de mudança que modificam os sistemas construídos a cada momento. (MERCHAN, 2000, p. 49).

Conforme Piaget, em condições normais, as crianças em idade escolar, entre 07 e 11 anos, aproximadamente, adquirem um sistema simbólico de pensamento, organizado e coerente, que lhes permite antecipar e controlar seu ambiente. Contudo, ainda durante todo o Período Operatório Concreto, o pensamento ainda difere do pensamento adulto. Embora nesse período as crianças já consigam formular hipóteses e passam já um pouco, além da evidência, pelo raciocínio abstrato, em sua essência elas ainda são limitadas e tendem a descrever seu ambiente em vez de explicá-lo.

As crianças, no Período Operatório Concreto, tendem a achar difícil testar uma hipótese contra a realidade e mudam frequentemente uma opinião de forma a ajustá-la à hipótese e não o contrário. No entanto, o pensamento da criança progride consideravelmente durante esse estágio. Começam a superar o caráter egocêntrico típico dos primeiros estágios e desenvolvem habilidades para demonstrar a descentralização e a versatilidade.

A partir do Período Operatório Lógico, após os 12 anos, surge o que Piaget chama de *operações formais*. O pensamento da criança ainda é diferente do pensamento adulto, porém, nesse estágio, ambos começam a se assemelhar em natureza. As crianças passam a ser capazes de seguir argumentos ou formular hipóteses racionais e totalmente

abstratas, sem necessariamente ter passado pelas situações concretas ou objeto de que ela depende.

Tendo aprendido conceitos individuais de forma isolada nos estágios antecedentes, durante o Período Operatório Concreto, a criança passa a ser capaz de perceber que os conceitos podem ser independentes de circunstâncias. O tipo de raciocínio daí decorrente é designado por Piaget como *raciocínio hipotético-dedutivo*. A criança passa, então, a ser capaz tanto de fazer deduções a partir de resultados quanto de formular hipóteses.

Conforme Fontana (1991), os estudos de Piaget possibilitaram todas as investigações posteriores. Sua maior contribuição foi entrar no mundo da criança, testá-lo e compreendê-lo do ponto de vista dela. Trabalhando compulsivamente, durante toda sua vida acadêmica, com o objetivo de estudar a gênese da inteligência, Piaget deixou escritos aproximadamente 70 livros e mais de quatrocentos artigos.

Por sua vez, o russo **Vygotsky** (1896-1934) desenvolveu suas pesquisas também com base interacionista. Foi professor, dedicou-se à Psicologia e à Pedagogia. Contemporâneo de Piaget (ambos nascidos em 1896), estabeleceu uma teorização baseada na relação inseparável entre aprendizagem e desenvolvimento, chegando a afirmar que o desenvolvimento vem depois da aprendizagem.

Vygotsky identificou três estágios principais no desenvolvimento do pensamento das crianças (em condições físicas normais) e os chamou de:

- **Estágio Vago Sincrético** – em que a criança depende, parcialmente, de ações ligadas a um processo aleatório de tentativa e erro;
- **Estágio dos Complexos** – em que a criança pode se utilizar de estratégias de complexidade variável;
- **Estágio de Conceito Potencial** – quando a criança é capaz de lidar com atributos individuais relevantes.

Para Vygotsky a aprendizagem ocorre por meio de um diálogo constante entre o interior e o exterior. As ações mentais são tomadas a partir de variáveis externas (concretas) que são interiorizadas surgindo a capacidade de atividade abstrata (ações mentais) com várias formas de manifestação (linguagem, pensamento, ações externas) e diversos graus de generalização e assimilação.

Assim, para o autor, os processos psíquicos, entre eles a aprendizagem, são assimilações de ações exteriores desenvolvidas pela linguagem interior que permite formar

abstrações. Vygotsky dá ênfase especial à linguagem, pois ela permite ao indivíduo dominar as situações.

Segundo Vygotsky (1984), a criança nasce em um mundo social e forma uma visão desse mundo pela interação com adultos e crianças mais experientes. Desse modo, a criança vai processando a construção do real. A aprendizagem é considerada como parte de atividades coletivas que precedem a aquisição individual. A linguagem infantil aparece primeiro como forma de comunicação, depois se interioriza se convertendo em linguagem interna. São as relações sociais que dão ao indivíduo instrumentos para ativar os processos internos que favorecem o desenvolvimento.

Em suas teorias, Vygotsky propõe a “Zona de Desenvolvimento Proximal”, nas quais são produzidas ações induzidas por adultos e crianças maiores, mas que posteriormente voltam a se manifestar de forma independente nas crianças. Pode-se deduzir daí uma concepção de potencial de influência pedagógica que considera o desenvolvimento como limite para adequar o tipo de conteúdo de ensino ao nível evolutivo do estudante. O que se deve estabelecer, portanto, é a seqüência adequada ao progresso, incentivando a conquista de novas aquisições sem depender da maturação mecânica biológica.

Nessa concepção, aprender a passar do sistema de conceitos naturais (pensamento relacionado ao tempo comum) para a noção de conceitos científicos, que são os que configuram sistemas de relações complexas, não se aprende com procedimentos espontâneos, mas sim com uma instrução planejada que agiliza e melhora as conquistas na “zona de desenvolvimento potencial”.

2.1.3 A aprendizagem dos deficientes visuais

Uma conceituação de cegueira como diferença e não como déficit é fundamental para se compreender como uma criança que nasceu totalmente cega conhece o mundo, obtém informações sobre ele e constrói a sua realidade e a compreensão do ambiente em que vive.

As informações de que dispõem as crianças cegas não são as mesmas de que dispõem as crianças videntes. Assim, a construção da realidade pela criança cega é necessariamente diferente daquela da criança vidente. Conforme Melo (1988), a criança que

nunca teve visão não tem campo visual estável (normalmente a base de permanência do objeto), carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração; sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada.

Permanece, portanto, implícita a idéia de um sistema integrado de processamento de informações, gerado por insumos singulares. Apesar de serem reconhecidas as limitações da análise de um processo dinâmico, é preciso isolar aspectos do desenvolvimento, a fim de evitar suposições simplistas. Torna-se necessário focalizar os elementos importantes, sensoriais, cognitivos e afetivos, para avaliar essa construção diferente do mundo. A visão não pode ser considerada isoladamente, mas conforme a sua contribuição ao funcionamento sensorial total.

Para Piaget (1958), a visão é o elo primário de ligação com o mundo objetivo, proporcionando informações constantes e verificação imediata, e permitindo que os elementos sejam apreendidos em forma já integrada.

Assim, faltando a visão, os sentidos restantes: audição, tato, olfato e paladar, têm de funcionar sem a informação e integração que a visão proporciona. Por conseguinte, os dados originados dos outros sentidos são intermitentes, fugidios, seqüenciais e necessariamente recebidos de forma fragmentada. Não existe uma compensação sensorial mágica.

De acordo com Melo (1988), inicialmente os outros sentidos parecem diminuídos na ausência da visão, e as crianças cegas freqüentemente parecem não ter a percepção de seu ambiente e necessitar de estimulação adicional.

Dentre as outras modalidades sensoriais, a **audição** é o único sentido de distância de que os cegos dispõem, e tem de funcionar de maneira inteiramente diferente, sem a informação da visão. Assim, inicialmente, o bebê cego não tem controle sobre a presença ou ausência do som em seu ambiente.

Conforme Piaget (1958), nos primeiros meses de vida de um bebê cego, o som sem a visão não proporciona informações adequadas. Por exemplo, a localização, a fonte e a causa são inacessíveis e não está no poder do bebê repetir o estímulo a fim de examinar, explorar e verificar as informações.

Portanto, o ambiente permanece indistinto até que a criança possa movimentar-se para conhecer suas características. Isto é, até que a criança possa dirigir-se à fonte sonora por si mesma, ela não começará a explorar ativamente o mundo.

Mas, por que haveria uma criança de se esforçar para descobrir um mundo sem traços característicos e, portanto, nada estimulante? Com efeito, os estudos de Gibson (1975

apud Melo, 1988) sobre crianças cegas mostraram que no primeiro ano de vida o bebê cego só se dirige para o som meses depois que um bebê vidente se dirige para um estímulo visual.

De acordo com Melo (1988), o **tato** sem a visão sofre limitações semelhantes à da audição sem a visão. O incentivo para a exploração tátil é normalmente proporcionado pela visão. A cor, o padrão decorativo, a forma e a localização são percebidos visualmente e servem para informar e atrair; essas dimensões não estão disponíveis ao bebê cego. Aquilo que é percebido somente pelo tato carece da integração que a visão possibilita.

Os estímulos táteis são encontrados e reencontrados apenas por acaso nos primeiros meses. A atividade tátil proposital do bebê é mínima porque o ambiente continua desconhecido e pouco convidativo. Nos primeiros meses, a única informação presente é a do eu tanto quanto ele é percebido. Essa percepção de si mesmo permanece ininterrupta pela visão e disputada somente por confusas informações auditivas e táteis.

A boca é, durante muito tempo, o principal órgão sensorial, e a atenção do bebê que nasceu cego fica focalizada internamente e assim se mantém por causa da ausência de estimulação. A exploração ativa ocorre somente quando a criança cega se desloca para descobrir o mundo exterior e esse desenvolvimento de mobilidade depende principalmente da informação fornecida pela audição.

No decorrer do desenvolvimento infantil normal, pouca razão existe para se examinar o conceito de mobilidade. Mesmo nos casos de desenvolvimento retardado, os marcos do desenvolvimento motor não têm uma ligação crítica com o desenvolvimento sensorial. No caso extremo de restrição total de mobilidade, a criança vidente ainda pode explorar e conhecer seu ambiente. O desenvolvimento sensorial prossegue mesmo sem a mobilidade. Para a criança cega, no entanto, a **mobilidade** é necessária para estabelecer um elo primário de ligação com o mundo exterior, um elo sem o qual fica impedido o desenvolvimento auditivo e tátil.

A criança cega tem pouca evidência da estrutura do espaço que a rodeia, até poder movimentar-se para descobrir essa evidência. Há um aumento na necessidade de mobilidade para adquirir informações mas, ao mesmo tempo, há uma ausência de motivação, que é normalmente proporcionada pela visão.

2.1.4 Deficiência visual e a questão da linguagem

No caso do desenvolvimento da criança cega, a dificuldade de construir a realidade não é uma simples questão de recebimento de informações sensoriais e, conseqüentemente, diferentes estruturas cognitivas. Segundo Mantoan (1997), é preciso levar em consideração a influência da linguagem dos videntes, quando se discute como a experiência de uma criança cega se traduz em um modelo do mundo.

Para Perrenoud (2000), a criança cega vivencia o mundo por meio do **tato**, da **audição**, do **olfato** e do **paladar** e, ao mesmo tempo, o mundo lhe está sendo explicado em uma linguagem que talvez não corresponda à sua experiência sensorial. A experiência que uma criança cega tem de um grande edifício, por exemplo, é basicamente uma experiência de textura (áspera, estriada), de maleabilidade (dura), de som (tráfego, pessoas caminhando e conversando) e de olfato (argamassa, madeira). Para um vidente, a experiência do mesmo edifício é basicamente visual, focalizada simultaneamente no tamanho, no formato e na cor.

Dessa forma, qualquer tentativa do vidente para explicar o edifício ao cego dará ênfase, automaticamente, àquelas características aparentes aos videntes, as quais não têm significado para o deficiente visual. Existe, portanto, má correspondência entre o que o cego entende do edifício (como sendo áspero, duro, cercado do ruído do tráfego e dos transeuntes e tendo um cheiro característico) e a descrição publicamente aceita do edifício: grande, retangular e marrom, por exemplo.

Suas informações sensoriais somadas à linguagem do mundo dos videntes, que é imposta aos cegos, talvez sejam demasiadamente complexas para que eles possam processá-las eficientemente. Conforme Mantoan (1997), esse problema central que se dá entre a percepção do mundo por parte de videntes e dos cegos, força o cego a se envolver em um contínuo processo de solução de problemas.

Segundo Perrenoud (2000), a linguagem usada para explicações pela pessoa que está mais próxima da criança, cuidando dela, ou como o papel mediador entre ela e o ambiente, é adquirida pela criança vidente e usada na percepção de seu ambiente.

Mesmo quando a criança vidente sente dificuldades de elaboração, o mediador tem as mesmas informações sensoriais da criança e, com base nessa percepção comum, pode prestar assistência. Assim, quando uma criança vidente de 2 anos de idade chama um cachorro de gato, o erro é facilmente compreendido pelo mediador, que pode ajudar a desfazer a confusão.

Portanto, de acordo com Perrenoud (2000), o cego é, por um lado, completamente dependente do mediador vidente e, por outro, está divorciado da concepção que o mediador tem do mundo. Por exemplo, quando uma criança cega, de 2 anos de idade,

identifica uma cadeira na qual um gato estivera deitado como sendo o próprio gato, o mediador talvez não entenda o erro e responda com uma explicação que não leva em consideração a importância da informação fornecida pelo cheiro. Em vez de facilitar a elaboração, o mediador, sem querer, desvalorizou a experiência particular da criança e impôs uma regressão no nível da informação sensorial.

Uma vez que a tentativa da criança, para elaborar sua experiência sensorial na formulação de um conceito mais abrangente, não foi reconhecida, ela é forçada a reexaminar suas informações sem a vantagem das orientações de um mediador que compartilha de seu particular sistema de coleta de informações.

Parece que o processo de se estabelecer atributos e relações definidoras de conceitos é mais problemático para a criança cega e menos passível de orientações. Pode resultar então que, embora a criança cega esteja continuamente envolvida na solução de problemas, esse processo, que é essencial ao desenvolvimento futuro, seja mais difícil e que a sensação gratificante seja menos imediata. A cada fase do desenvolvimento da criança provavelmente ocorrerá confusão quando ela tentar resolver o conflito entre sua experiência privada e pública.

De acordo com Mantoan (1997), essas dificuldades específicas, relativas à construção de um modelo do mundo, refletem-se na **linguagem** em desenvolvimento da criança cega. Uma vez que a linguagem espelha o conhecimento que a criança tem do mundo e que as primeiras palavras e frases demonstram a compreensão que ela tem de funções, atos e relações, não é de surpreender que a linguagem da criança cega tenha sido tipicamente caracterizada como perseverativa e sem sentido.

Embora a criança cega seja dependente da linguagem dos videntes, muitas das suas experiências sensoriais talvez não sejam facilmente codificadas em forma de linguagem. Ao mesmo tempo, a atenção dela concentra-se no que ouve, por causa da falta de estimulação alternativa. Segundo Chomsky (1957), isso sugere não uma compensação sensorial, mas uma maior dependência da audição e um campo auditivo ininterrupto.

A criança cega recebe os sons que constituem a linguagem, porém, talvez não aprenda o significado do que o interlocutor quis dizer. A concentração no nível do som é demonstrada pelas repetições exatas de seqüências verbais inteiras (jingles de publicidade, programas de televisão, conversas ao telefone), que parecem carecer de significado e têm uma finalidade que não é a de comunicação.

Assim, pode-se concluir que a linguagem inicial da criança cega não parece refletir o desenvolvimento de seu conhecimento do mundo, mas o seu conhecimento da

linguagem dos outros. Frases e sentenças são arquivadas intactas e são repetidas fora do contexto. Pode ser mesmo que essas crianças desenvolvam uma especial sensibilidade e uma percepção do som que podem ajudar a estimular a capacidade de memorizar. No entanto, parece mais provável que, se essa sensibilidade existe, ela existe à revelia, e à custa do desenvolvimento da interação social, da curiosidade e do comportamento exploratório.

Conforme Mantoan (1997), um exemplo das dificuldades que uma criança que nasceu cega tem ao usar a linguagem para se comunicar está no uso dos pronomes pessoais. Se esse problema for considerado no contexto das dificuldades em geral das crianças em entender o mundo, pode-se facilmente compreender esse atraso específico. Para usar a forma da linguagem do agente primário, “eu”, o ego precisa ser compreendido como agente e isso implica causalidade intencional.

Segundo a autora, a dificuldade com os pronomes pessoais pode ser inadvertidamente prolongada pelo mediador. O grande desejo de se comunicar com a criança cega pode resultar no uso de uma linguagem clara e precisa, mas, paradoxalmente, enganosa. Mantoan (1997) aponta que os pais de crianças cegas de 4 a 5 anos de idade dão ênfase à forma concreta de tratamento. Contudo, procurando ser direto, o mediador pode causar confusão para a criança, tanto com os pronomes pessoais quanto com o senso de ser a criança algo à parte de seu ambiente.

Para Perrenoud (2000), a ânsia de competência pode ser importante fator de motivação, isto é, à medida que as crianças se desenvolvem, elas exercem um controle cada vez maior sobre seu ambiente e desenvolvem um senso de domínio ou competência necessário para o crescimento contínuo. Se a criança não se considera competente ou capaz de dominar novas experiências, o resultado poderá ser uma menor interação com o ambiente.

Já que o controle diminuído sobre o ambiente é inerente à cegueira e os padrões de educação infantil aplicado às crianças deficientes são freqüentemente superprotetores, o resultado pode ser um desenvolvimento emocional e social atípico. Para Mantoan (1997), as crianças cegas têm sido freqüentemente caracterizadas como retraídas, pouco comunicativas e até mesmo autistas.

Enquanto a criança vidente em desenvolvimento está continuamente ampliando o seu controle sobre o mundo e exercitando sua crescente independência por meio de relacionamentos sociais, bem pode ser que a criança cega se retira para o único mundo que ela pode controlar: seu mundo interior. Dentro desse mundo interior, ela pode se dedicar à auto-estimulação que lhe é de fácil acesso (balançar-se, esfregar os olhos), diminuindo assim a necessidade de interação social.

2.1.5 Deficiência visual, relação com o ambiente e a interação social

O ambiente é não só menos atraente, menos controlável e menos significativo para a criança cega (fatores que encorajam o retraimento), como também pode apresentar muitos perigos. Obstáculos desconhecidos, ruídos imprevisíveis e o desaparecimento inexplicado de objetos e pessoas são vivências freqüentes. A criança vidente tem mais facilidade em se movimentar, enquanto a criança cega precisa planejar seus movimentos, usando a memória, a concentração e as informações sensoriais e, ao mesmo tempo, lidar com o ambiente que vai mudando.

Uma criança cega sabe que as outras pessoas agem com mais facilidade e realizam com maior rapidez atividades que exigem mobilidade. À medida que aumenta sua percepção da diferença, mais limitações são impostas à manifestação de um senso de competência, e isso pode levar a criança a ficar mais dependente. Conforme Mantoan (1997), todos esses fatores: o senso de incompetência, uma dependência necessária, a superproteção e a baixa capacidade de mobilidade, encorajam um comportamento passivo.

Não causa surpresa o fato de que as crianças cegas freqüentemente prefiram formas seguras de entretenimento de natureza passiva, que exigem pouca mobilidade e oferecem pouca oportunidade de interação humana e exploração ativa. Segundo Perrenoud (2000), consta que ouvir discos, brinquedos musicais e programas de televisão são as atividades mais prazerosas: já se observou que até crianças de um ano podem passar longos períodos de tempo nesse entretenimento.

Quando as atividades passivas são mantidas em nível mínimo e quando a exploração ativa é estimulada, as reações iniciais ao ambiente de uma criança portadora de deficiência visual congênita lhe são interpretadas na linguagem dos videntes. Carecendo de controle suficiente sobre a construção de sua realidade, ela pode encontrar dificuldade em desenvolver uma percepção fundamental de si mesma como um ser único. Sem esse forte senso de individualidade, a criança cega é menos capaz de estabelecer compromissos emocionais profundos. Além desse envolvimento emocional ambivalente a interação social com a criança cega é forçosamente mais complicada.

As pessoas estranhas e até mesmo os parentes podem mostrar reações extremadas, tais como rejeição, por um lado, ou superproteção, por outro. De acordo com Melo (1988), já se observou que os companheiros evitam a interação social com a criança

cega porque ela se mostra desinteressada, não-comunicativa e não-informada sobre os rudimentos de brincadeira. Mesmo os pais altamente motivados enfrentam um constante dilema.

Grande parte dos problemas que as pessoas têm no trato com crianças cegas pequenas talvez resulte de diferenças básicas na construção de um modelo do mundo. Às vezes, o que parece ser passividade talvez seja uma ativa coleta de informações ou a atenção a elementos não aparentes ao mediador.

Perrenoud (2000) explica que às vezes o mediador pode estimular a participação em uma atividade que não é suficientemente atraente para que a criança abandone a segurança da inatividade. Quando os pais falam de comportamento “exploratório”, tal como brincar com o telefone ou com o aspirador de pó, podem estar interpretando mal. Brincadeiras desse tipo, em vez de serem ativas e produtivas, freqüentemente degeneram e se tornam práticas rígidas e repetitivas.

A confusão e a preocupação dos pais são ainda aumentadas pelas reações emocionais da criança cega, tais como conduta fortemente negativa, que pode ser sintomática de um grave distúrbio. No entanto, o que ocorre talvez seja que, na falta de um ponto de referência e pela dependência forçosamente prolongada, a criança sinta mais frustração e reaja com um comportamento extremado. Nos primeiros anos, estimular uma auto-afirmação poderá render resultados mais positivos com vistas em futura independência e estabilidade emocional.

2.2 Processo Educativo e Recursos Didáticos da Educação Especial

Para a pedagogia, a ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento, a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades socioadaptativas. Conforme Soares (1990), o ponto central desses esforços é a exploração do pleno desenvolvimento tátil.

Esse mesmo autor reforça a idéia de que a modalidade tátil é de ampla confiabilidade. Vai além do mero sentido do tato; inclui também a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Essa modalidade fornece informações a respeito do ambiente, menos refinadas que as fornecidas pela visão. As informações obtidas pelo tato têm

de ser adquiridas sistematicamente a partir da educação infantil e reguladas de acordo com o desenvolvimento para que os estímulos ambientais sejam significativos.

Conforme Melo (1988), ao contrário do sentido da visão, a modalidade tátil, que se desenvolveu com o passar do tempo pode captar as informações instantaneamente e pode também processar nuances de informação por meio de “input” sensorial.

Nesse processo, a autora confirma que fica implícita uma compreensão das seqüências do desenvolvimento dentro da modalidade tátil. São elas: consciência de qualidade tátil; reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo; compreensão de representações gráficas; utilização de simbologia. Todas as fases contêm níveis variados de aquisição de habilidades relativas ao desenvolvimento.

A primeira fase do desenvolvimento tátil é a **consciência das qualidades táteis dos objetos**. Melo (1988) explica que o sentido do tato começa com a atenção prestada a texturas, temperaturas, superfícies vibráteis e diferentes consistências. Pelo movimento das mãos, os cegos se dão conta das texturas, da presença de materiais e das inconsistências das substâncias. Também, pelo movimento das mãos podem apreender os contornos, tamanhos e pesos. Essas informações são recebidas sucessivamente, passando dos movimentos manuais superficiais à exploração mais detalhada dos objetos.

Crianças de 3 e 4 anos exploram objetos puxando, rolando e apalpando, somente mantendo um contato preliminar com eles, e adiante crianças de 6 anos, de olhos vendados, mostram muito mais cuidado ao explorar objetos. Essas crianças usam as mãos para acompanhar o contorno dos objetos, testar os graus de resistência que eles apresentam e examinar várias texturas. A consciência tátil geral será adquirida mais rapidamente pela criança cega, se a elas forem apresentados objetos familiares no ambiente que elas exploram. Os pesquisadores têm observado que crianças de olhos vendados demonstram técnicas progressivamente mais sofisticadas de explorar objetos, à medida que ficam mais amadurecidas.

Por sua vez, as crianças videntes deixam patente um sistema no qual as modalidades visual e tátil reforçam o processamento de informações nas fases iniciais do desenvolvimento cognitivo. Em experiências realizadas com crianças videntes (Melo, 1988), os resultados revelam que a visão auxilia e antecipa o movimento da mão ao acompanhar o

formato de um objeto que seja apresentado ao tato. Somente aos 3 meses de idade é que um objeto já na mão atrai o olhar.

Estudos demonstram a predominância inicial da visão sobre o tato (Melo, 1988); mostram ainda que o insuficiente controle de habilidades por parte dos bebês reflete um insatisfatório planejamento motor.

Nessa perspectiva, a visão é um sistema que prepara antecipadamente a mão para segurar um objeto. O sentido do tato, no entanto, predomina quando o objeto está na mão. Conforme Melo (1988), outra importante implicação desses estudos é a de que a resposta do “*input*” tátil é letárgica ao nascimento, porém aumenta à medida que o organismo se desenvolve e amadurece.

Mesmo na idade pré-escolar, a diferenciação de características de um objeto pelo uso da modalidade tátil é inexata. Durante esse período inicial de desenvolvimento, a percepção visual ajuda a elucidar as informações recebidas pelo tato. Além disso, a diferenciação tátil é usada por indivíduos, para esclarecer informações recebidas visualmente em situações não habituais.

Assim, pelo aperfeiçoamento gradual das técnicas de percepção, as crianças cegas podem aprender os tamanhos e pesos relativos dos objetos. Nessa fase, essas revelações vão deixando de ser comparações grosseiras para se tornarem refinadas. Dessa forma, as crianças podem aprender os conceitos de pesado e leve ou grande e pequeno e, em seguida, aprender os diferentes graus dessas comparações.

Um segundo nível do desenvolvimento tátil é o conceito e o reconhecimento do relacionamento do todo com as partes. Os componentes mais importantes do conceito e reconhecimento da forma são a clareza e a simplicidade do desenho e exploração ativa do objeto. Ainda, na fase de desenvolvimento tátil, as crianças cegas devem aprender a reconhecer vários objetos e padrões dentro de um cenário mais complexo. Um exemplo: a forma de um quadrado em um conjunto de retângulos, como se encontra em tapetes e tecidos em relevo para forração de móveis.

Conforme Mantoan (1997), a fase seguinte de desenvolvimento, depois da **exploração da forma e das partes inter-relacionadas dos objetos**, é a representação gráfica. A perspectiva espacial na representação gráfica difere das perspectivas espaciais do manuseio de objetos. Ao passar para um nível mais abstrato de representação gráfica, a criança cega deve se familiarizar com formas geométricas tridimensionais pelo manuseio de objetos sólidos antes de evoluir para a representação bidimensional dos objetos. Uma vez que

a forma já seja conhecida, ela deve ser apresentada em vários tamanhos para ajudar a criança a generalizar.

Entre as representações gráficas há relevos, linhas retas e curvas, formas geométricas e contornos de objetos. É recomendável que a representação gráfica seja apresentada aos poucos, uma peça de cada vez. Apresentá-la por inteiro, antes que a criança esteja familiarizada com as partes componentes, só causa confusão.

A representação gráfica é caracterizada mediante a maneira organizada que os estudantes cegos têm de explorar o ambiente, relacionando objetos reais e suas representações. Um exemplo de atividades exploratórias do ambiente é o de estudantes cegos criando um sistema de explorar objetos que poderia consistir em explorar inicialmente a forma geral do objeto, depois o detalhe mais importante e finalmente distinguir alguns detalhes que possam ajudar a fazer uma identificação real. Nem todos os detalhes são necessários para identificar ou utilizar objetos.

De acordo com Mantoan (1997), a fase da representação gráfica pode também ser caracterizada por estudantes cegos quando percebem que objetos pequenos podem representar a constância de objetos maiores. Esse reconhecimento pode ser desenvolvido com o uso de um mapa para representar uma área geográfica maior ou, com o uso de um carrinho de brinquedo, para representar um automóvel de tamanho normal.

Uma representação assim só terá significado para crianças cegas depois que elas tenham tido a oportunidade de explorar objetos verdadeiros. Em seguida, devem ser notadas as semelhanças entre os objetos verdadeiros e sua representação. Essa associação pode ser estimulada pelos pais e professores, tratando verbalmente com as crianças cegas dessas semelhanças. Somente depois de feita tal associação é que as representações podem ser usadas corretamente.

Segundo Melo (1988), a utilização de um **sistema de simbologia** vem a ser o passo final do desenvolvimento da modalidade tátil. O Braille é um dos mais comuns.

Pesquisas sobre o Braille (Melo, 1988) indicam que os caracteres mais legíveis são os que têm o menor número de pontos. Há também estudos (Melo, 1988) que mostram que as seguintes condições causam erros na leitura Braille. São elas, em ordem decrescente: palavras abreviadas, múltiplas contrações na cela, contrações nas partes inferior e superior da cela, palavras escritas por extenso e palavras que designam o alfabeto.

O reconhecimento dos caracteres Braille é diretamente relacionado com o número de pontos em relevo. São de mais fácil leitura as celas nas quais os pontos salientes estão mais dispersos em sua parte superior. Além disso, esse estudo (Melo, 1988) chegou à

conclusão de que a unidade básica perpétua em Braille é a cela Braille e não a palavra inteira. A experiência prévia com aspectos estruturais e gramaticais do idioma tem papel crucial no reconhecimento de palavras. Um outro fator que afeta o reconhecimento do Braille é a capacidade mental, que influi na rapidez com que os caracteres são reconhecidos.

Pode-se concluir que a utilização de sistemas de simbologia leva o entendimento da representação a um passo adiante da representação gráfica. Na simbologia, a representação não precisa ter semelhança com o original, mas simplesmente significa o objeto.

As crianças videntes aprendem a palavra impressa em um processo gradual. Esse domínio é geralmente ajudado por figuras e várias informações do contexto. Para a criança cega essas informações não existem. Para aprender Braille, as crianças cegas precisam memorizar várias configurações dos pontos da cela Braille. Não há padrões fáceis de palavras que elas possam decorar. Mais adiante, as crianças cegas freqüentemente usam o Braille com um grande número de contrações. Esse tipo de Braille exige que a criança reconheça palavras abreviadas tanto na impressão a tinta quanto em Braille, uma vez que utilizam **convenções distintas**.

Ler em Braille requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela Braille. Esse procedimento freqüentemente utiliza a progressão da esquerda para direita, atenção para não pular linhas, reconhecimento geral dos símbolos Braille com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda. A modalidade tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual. Esse processo é seqüencial e leva as crianças cegas de um reconhecimento simplista a uma interpretação complexa do ambiente.

Os pais e educadores têm um papel importantíssimo nesse processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a infância. Mais ainda, como responsáveis por crianças cegas, eles devem continuar a dar ênfase ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida dessas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo.

2.2.1 Educação especial e material didático

Conforme Mantoan (1997), talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais, levando-se em conta que:

- um dos problemas básicos do deficiente visual, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico;
- a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade;
- a formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo;
- tal como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem;
- alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pela criança deficiente visual;
- o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos.

Conforme Perrenoud (2000), pode-se considerar que recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados. Esses recursos visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se em um meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (1990), de modo genérico, os recursos didáticos podem ser classificados como:

- Naturais: elementos de existência real na natureza, como água, pedra, animais.
- Pedagógicos: quadro, flanelógrafo, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete.
- Tecnológicos: rádio, toca-discos, gravador, televisão, videocassete, computador, ensino programado, laboratório de línguas.
- Culturais: biblioteca pública, museu, exposições.

O autor explica que o bom aproveitamento dos recursos didáticos está condicionado aos seguintes fatores:

- capacidade do aluno;
- experiência do educando;
- técnicas de emprego;
- oportunidade de ser apresentado;
- uso limitado, para não resultar em desinteresse.

Na seleção, adaptação ou elaboração de recursos didáticos para alunos deficientes visuais, o professor deverá levar em conta alguns critérios para alcançar a desejada eficiência na utilização desses recursos, tanto para crianças cegas como para as crianças de visão subnormal.

- Tamanho: os materiais devem ser confeccionados ou selecionados em tamanho adequado às condições dos alunos. Materiais excessivamente pequenos não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou perdem-se com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apreensão da totalidade (visão global).
- Significação tátil: o material precisa possuir um relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas.
- Aceitação: o material não deve provocar rejeição ao manuseio, fato que ocorre com os que ferem ou irritam a pele, provocando reações de desagrado.
- Estimulação visual: o material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual.
- Fidelidade: o material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original.
- Facilidade de manuseio: os materiais devem ser simples e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização.
- Resistência: os recursos didáticos devem ser confeccionados com materiais que não se estragam com facilidade, considerando o freqüente manuseio pelos alunos.
- Segurança: os materiais não devem oferecer perigo para os educandos.

Segundo Perrenoud (2000), na educação especial de deficientes visuais, os recursos didáticos podem ser obtidos por uma das três seguintes formas:

- Seleção: dentre os recursos utilizados pelos alunos de visão normal, muitos podem ser aproveitados para os alunos cegos tais como se apresentam. É o caso dos sólidos geométricos, de alguns jogos e outros.

- Adaptação: há materiais que, mediante certas alterações, prestam-se para o ensino de alunos cegos e de visão subnormal. Nesse caso estão os instrumentos de medir, como o metro, a balança, os mapas de encaixe, os jogos e outros.
- Confecção: a elaboração de materiais simples, tanto quanto possível, deve ser feita com a participação do próprio aluno. É importante ressaltar que materiais de baixo custo ou de fácil obtenção podem ser freqüentemente empregados, como: palitos de fósforos, contas, chapinhas, barbantes, cartolinas, botões e outros.

O autor aponta que, com relação ao uso, os recursos devem ser:

- Fartos - para atender a vários alunos simultaneamente;
- Variados - para despertar sempre o interesse da criança, possibilitando diversidade de experiências;
- Significativos - para atender aspectos da percepção tátil (significativo para o tato) e/ou da percepção visual, no caso de alunos de visão subnormal.

Para alcançar desempenho eficiente, o aluno deficiente visual, especialmente o aluno cego, precisa dominar alguns materiais básicos, indispensáveis no processo ensino-aprendizagem. Entre esses materiais, destacam-se: **reglete e punção, sorobã, textos transcritos em Braille e gravador cassete**. Na medida do possível, o educando deverá usar máquina de datilografia em Braille, cujo rendimento, em termos de rapidez, pode mesmo ultrapassar o da escrita cursiva dos videntes.

A máquina de datilografia comum pode ser utilizada pelo aluno deficiente visual, a partir da quarta série, na apresentação de pequenos trabalhos escolares, pois se constitui em valioso recurso de comunicação nas fases posteriores da aprendizagem e tem inúmeras aplicações na vida prática e no desempenho de muitas profissões.

Conforme Mantoan (1997), para alunos de visão subnormal, na maioria dos casos, os recursos didáticos mais usados são:

- cadernos com margens e linhas fortemente marcadas e espaçadas;
- lápis com grafite de tonalidade forte;
- caneta hidrocor preta;
- impressões ampliadas;
- materiais com cores fortes e contrastantes.

A dificuldade de contato com o ambiente, por parte da criança deficiente visual, impõe a utilização freqüente de modelos com os quais podem ser razoavelmente superados problemas de: tamanho dos objetos originais, distância em que se encontram e impossibilidade de contato.

A melhor maneira de se dar ao aluno deficiente visual a noção do que seja uma montanha, por exemplo, é mostrar-lhe um modelo desse acidente geográfico. Ainda que se considere a possibilidade de a criança subir a elevação, terá ela apenas a idéia do caminho percorrido.

Os modelos devem ser criteriosamente escolhidos e, sempre que possível, sua apresentação ao aluno ser acompanhada de explicações verbais objetivas. Objetos muito pequenos podem ser ampliados, para que detalhes importantes se tornem perceptíveis. Objetos situados a grandes distâncias, inacessíveis, portanto, precisam ser apresentados sob forma de modelos. O formato de uma nuvem, a forma do sol, da lua, só podem ser apreendidos pelos estudantes por meio de modelos miniaturizados.

Os mapas políticos, hidrográficos e outros, podem ser representados em relevo ou, no caso do primeiro, por justaposição das partes (encaixe). Mapas em relevo podem ser confeccionados com linha, barbante, cola, cartolina e outros materiais de diferentes texturas. A riqueza de detalhes em um mapa pode dificultar a percepção de detalhes significativos.

O emprego de desenhos, gráficos, cores nos livros modernos vem dificultando de forma crescente sua transcrição para o Sistema Braille. Esse fato impõe a adoção de uma das seguintes soluções: adaptação do livro para transcrição em Braille; elaboração de livros especiais para cegos.

A primeira solução pode acarretar perda de fidelidade quanto ao original, daí a necessidade de tais adaptações serem feitas por pessoa realmente especializada na educação de deficientes visuais. A segunda, embora atenda às peculiaridades do aluno cego, é onerosa e lenta na elaboração, decorrendo, assim, dificuldades em sua aplicação quando inexisterem recursos materiais indispensáveis.

Outro material é o Livro Falado que é gravado em fitas cassete. De ampla utilização no Brasil, constitui eficiente recurso como livro didático no ensino médio e no ensino superior. A utilização do livro falado, no ensino fundamental, deve limitar-se, tanto quanto possível, à literatura ou aos didáticos de leitura complementar.

O grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando, também à educação especial, recursos valiosos para o processo ensino-aprendizagem, inclusive com a utilização de equipamentos de informática. Entre esses recursos podem ser destacados os sistemas de leitura ampliada:

- Programas (Softwares) - Providos de recursos para ampliação de caracteres, permitindo sua leitura em monitores, bem como sua impressão.
- Circuito Fechado de Televisão (CCTV) - Apresenta-se monocromático ou colorido, podendo ampliar até 60 vezes o tamanho de um caractere e funciona como periférico, acoplado a um microcomputador.

Thermoform é um duplicador de materiais, empregando calor e vácuo para produzir relevo em película de PVC.

Braille Falado consiste de um minicomputador, pesando 450 g e dispendo de 7 teclas por meio das quais o aparelho pode ser operado, para edição de textos a serem impressos no sistema comum ou em Braille. O Braille Falado, conectado a um microcomputador, pode ser utilizado como sintetizador de voz, transferir ou receber arquivos. Funciona ainda como agenda eletrônica, calculadora científica e cronômetro.

O **microcomputador** amplia recursos na área da educação especial, na vida prática e em atividades profissionais dos deficientes da visão. Os computadores existentes no mercado, providos de programas específicos e de diferentes periféricos, podem ser operados normalmente pelas pessoas cegas. Entre os periféricos, podem ser destacados:

- **Sintetizadores de Voz** - Conectados a um computador, permitem a leitura de informações exibidas em um monitor. Dentre as diferentes modalidades produzidas em outros países, inclusive com voz sintetizada na língua portuguesa, destaca-se o DOSVOX, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- **Terminal Braille** (Display Braille) - Representa, em uma ou duas linhas, caracteres Braille correspondentes às informações exibidas em um monitor. Os caracteres Braille são produzidos por pinos que se movimentam verticalmente em celas, dispostas em uma placa, geralmente metálica.
- **Impressora Braille** - Existem hoje, no mercado mundial, diferentes tipos de impressoras Braille, seja para uso individual (pequeno porte) ou para produção em larga escala (médio e grande portes). As velocidades de produção são muito variadas. Essas impressoras, geralmente, podem imprimir Braille interpontado ou não em 6 ou 8 pontos, bem como produzir desenhos. Algumas dessas impressoras podem utilizar folha solta, mas a maioria funciona com formulário contínuo.

- **Scanner de Mesa** - A transferência de textos impressos para microcomputadores (via *scanner*) vem alcançando ampla utilização entre estudantes e profissionais deficientes da visão. O texto digitalizado pode ser lido por meio de um sintetizador de voz de um terminal Braille, impresso em Braille ou no sistema comum ampliado. O *scanner* pode ser operado com facilidade por um deficiente visual.

O Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ vem se dedicando à implementação de um sistema destinado a atender os deficientes visuais que desejem utilizar computadores para desempenharem diferentes tarefas. Nesse sentido, foram desenvolvidas as seguintes ferramentas computacionais:

- sintetizador de voz portátil que possibilita a produção de fala, ainda que o computador não possua placa de som;
- sistema operacional complementar ao DOS, destinado a produzir saída sonora com fala em língua portuguesa;
- editor de textos;
- caderno de telefones, agenda de compromissos, calculadora, relógio, jogos, entre outros;
- utilitários para acesso à INTERNET, para preenchimento de cheques e outros.

O Sistema DOSVOX alcançou ampla aceitação em todo o Brasil, registrando-se várias centenas de usuários, muitos deles, estudantes de diferentes níveis de escolaridade.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Pesquisa

A adoção do método deve prever o contato direto com o objeto de análise e fornecer um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade. Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto, são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que se percebam vantagens no emprego de métodos que levem a alcançar uma visão mais abrangente dos problemas.

Assim, a escolha do método a ser empregado sempre dependerá de clara definição do problema e dos objetivos da pesquisa, da compreensão das forças e fraquezas de cada método disponível, consideradas as condições específicas do estudo.

Severino (1975) aponta que a falta de exploração de um certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que favorecem o emprego da **abordagem qualitativa**.

A pesquisa com abordagem qualitativa apresenta características próprias: a fonte de dados, nesse caso, é o ambiente natural e o investigador constitui-se em elemento principal da obtenção desses dados.

Essa é uma modalidade de investigação na qual a compreensão dos fenômenos sociais pela interpretação do seu sentido é o eixo central do seu desenvolvimento. A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Essa linha busca reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teorias e dados, entre contexto e ação. Trata-se de uma forma de estudo da sociedade centrada na forma

como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem. Há diversas abordagens consideradas no âmbito da investigação, mas a maioria busca compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas.

De acordo com Severino (1975), os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. Os cientistas sociais não abordam as pessoas como individualidades que existem no vazio. Em vez disso, eles exploram o mundo das pessoas na globalidade do seu contexto de vida. Esses cientistas acreditam que a compreensão das experiências humanas é importante quando o objetivo é a explicação, a predição e o controle.

Os estudos qualitativos realizados no local de origem de dados não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambigüidade.

Faz parte da pesquisa qualitativa a obtenção e a interpretação de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é comum que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados, redirecionando a pesquisa ao longo de seu desenvolvimento. O pesquisador não deve buscar enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados. O foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelas abordagens quantitativas.

O pesquisador, que está mais preocupado com o processo social do que com a estrutura social, deve buscar visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática entre o processo e o objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno.

Conclui-se, portanto, que as abordagens qualitativas se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos empregados no dia-a-dia, que têm a mesma natureza dos dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto e que revelam parte da realidade.

Conforme explica Aranha & Martins (1997), signo e significado, conhecimento e fenômeno sempre dependem do arcabouço de interpretações empregado pelo pesquisador, que lhe serve de visão de mundo e de referencial. Esse arcabouço pode servir como base para estabelecer caminhos de pesquisa quantitativa e delimitação do tema, de forma tal que os esforços de base qualitativa e quantitativa podem se complementar.

Por outro lado, o objeto de estudo é a análise profunda de uma unidade de estudo. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. A pesquisa qualitativa mostra-se como modalidade indicada para os casos em que se procura saber como e por que certos fenômenos acontecem, ou analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou ainda quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

Pelo exposto acima, podemos dizer que este trabalho é uma pesquisa analítico-descritiva, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar as atuais condições em que se desenvolve o ensino de língua estrangeira direcionado a estudantes deficientes visuais na rede municipal de ensino de Campo Grande,MS.

Optamos por esse tipo de pesquisa porque ela nos proporciona a busca de conhecimento nas diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto individual como de grupos e comunidades mais complexas. (Cervo, 2002). O estudo descritivo também visa identificar as representações sociais e o perfil de indivíduos e grupos.

3.2. Sujeitos da pesquisa

Para realização da pesquisa foi necessário, inicialmente, delimitar o ambiente de pesquisa. Optamos por selecionar escolas que contassem com o trabalho de professores de língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, além de estudantes deficientes visuais. O primeiro elemento foi escolhido porque fazemos parte desse grupo; e o segundo, porque vivenciamos uma experiência com estudantes deficientes visuais.

Para chegar aos sujeitos da pesquisa, encaminhamos um ofício à secretária municipal de educação, solicitando permissão para realizarmos nosso trabalho de campo nas escolas da rede municipal. Escolhemos apenas escolas municipais porque não há trabalhos na área de que temos conhecimento e porque somos professora dessa rede pública e para facilitar a análise de dados, uma vez que existem diferenças nas grades curriculares entre escolas estaduais e municipais no que se refere à língua estrangeira.

O segundo passo foi realizarmos o levantamento junto ao setor de educação especial do município para sabermos quantos estudantes deficientes visuais cursavam o ensino fundamental em escolas que possuíam o inglês como língua estrangeira na sua grade curricular. Dessa forma, nosso universo de pesquisa ficou assim definido: 9 escolas com 10 estudantes de 5ª e 6ª séries, sendo que 5 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Dentre estes, apenas um de cada sexo era cego, os demais possuíam baixa visão (ou visão subnormal). A faixa etária dos estudantes variou entre 12 a 17 anos (ver quadro I). O fato de três estudantes com idades acima das comuns estarem cursando a 6ª série (15 e 17 anos), se justificou pela falta de oportunidade para ingressarem mais cedo na 1ª série do ensino fundamental. Quanto à deficiência, a maioria adquiriu nos primeiros anos de vida; apenas um estudante era cego congênito e outros dois possuíam baixa visão devido a medicamentos usados pelas mães durante a gestação. Os demais estudantes não justificaram sua deficiência. Todos eles já estavam estudando em escolas públicas havia mais de um ano. Dos 10 estudantes, 4 faziam acompanhamento em instituições especiais como o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos (ISMAG) e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAPDV).

Quadro I – Estudantes com deficiência visual

Sujeitos	Idade	sexo	série	Grau de deficiência
E1	12	feminino	5ª	baixa visão
E2	15	feminino	6ª	cega
E3	14	feminino	6ª	baixa visão
E4	13	feminino	5ª	baixa visão
E5	15	feminino	6ª	baixa visão
E6	12	masculino	5ª	baixa visão

E7	17	masculino	6 ^a	baixa visão
E8	13	masculino	6 ^a	cego
E9	13	masculino	6 ^a	baixa visão
E10	14	masculino	5 ^a	baixa visão

Fonte: entrevista individual.

No grupo de professoras (uma em cada escola pesquisada), uma era graduada em Pedagogia e Letras; 2 possuíam pós-graduação *Lato Sensu* e as demais eram apenas graduadas em Letras. Nenhuma delas possuía curso algum em educação especial, não tivera treinamento para atuar em sala regular com pessoas que apresentam deficiência visual, nem tão pouco experiência prévia com deficientes visuais em sala de aula. Todas possuíam mais de 2 anos de experiência no magistério e 3 professoras possuíam também experiência docente em escolas particulares (ver quadro II).

Quadro II – Professoras de língua estrangeira

Sujeitos	Sexo	Formação acadêmica	Tempo de serviço no magistério	Experiência com deficientes visuais
P1	feminino	Pós-graduação	mais de 2 anos	não
P2	feminino	Pós-graduação	mais de 2 anos	não
P3	feminino	Pedagogia e Letras	mais de 2 anos	não
P4	feminino	Letras	mais de 2 anos	não
P5	feminino	Letras	mais de 2 anos	não
P6	feminino	Letras	mais de 2 anos	não
P7	feminino	Letras	mais de 2 anos	não
P8	feminino	Letras	mais de 2 anos	não
P9	feminino	Letras	mais de 2 anos	não

Fonte: entrevista individual

Das escolas selecionadas, apenas uma era localizada no perímetro urbano da cidade, as demais se situavam em bairros distantes do centro.

3.3 Técnicas da pesquisa

Para viabilizar a operação de coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista porque os estudantes não escreviam em alfabeto arábico normal, somente em Braille ou com letras ampliadas, e também porque essa técnica possibilita registrar observações sobre o comportamento e sobre as atitudes do entrevistado (CERVO e BERVIAN, 2002).

As entrevistas, com roteiro semi-estruturado (anexo) para cada grupo de sujeitos (estudantes e professoras), foram gravadas em fitas cassete, totalizando aproximadamente 3 horas de gravação. Na entrevista semi-estruturada, a linguagem é utilizada para a comunicação entre entrevistador e entrevistados, tornando o trabalho de pesquisa mais informal. O entrevistador se libera de formulações pré-fixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou a aprofundar o nível de informações ou opiniões.

Os locais reservados para as entrevistas eram isolados para evitar qualquer tipo de barulho que pudesse prejudicar a gravação.

3.4 Procedimentos

Sempre que chegávamos a cada escola para entrevistar os estudantes e as professoras, apresentávamos a carta de autorização da secretária municipal de educação para realizar a referida entrevista. Com exceção de uma das escolas, todas as diretoras receberam muito bem esta pesquisadora e colocaram um funcionário à disposição para encaminhar os alunos e as professoras até uma sala mais reservada, para que as entrevistas fossem feitas adequadamente e sem interferência de ruídos externos.

A interação deficiente visual/entrevistadora foi de aceitação mútua, embora estivéssemos em uma situação um tanto quanto artificial. A técnica de entrevista com roteiro semi-estruturado é vantajosa porque oferece um caráter de interação mais completo do que as demais técnicas. Além disso, os informantes da nossa pesquisa eram abordados convenientemente por um instrumento mais flexível. No nosso caso, não houve quaisquer reações contrárias ou objeções às perguntas. As entrevistas começavam sempre com um tom

acanhado, mas tomavam um rumo descontraído na medida em que o tempo passava.

Atribuímos isso à insegurança habitual dos estudantes frente a uma situação atípica na escola.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, conversamos informalmente com os deficientes visuais. Com isso, pudemos obter informações importantes para nossa pesquisa, conforme mostrou o quadro I referente aos deficientes visuais.

A entrevista com as professoras não foi muito diferente: fazíamos algumas perguntas prévias antes, que se referiam à experiência no magistério, dificuldades enfrentadas em sala de aula e outros pontos referentes à prática docente, conforme mostramos no quadro II sobre as professoras de língua estrangeira. Durante as entrevistas com as professoras, percebemos que elas se preocupavam em responder às perguntas e com extremo cuidado para não delatar algum fato que comprometesse a reputação da escola.

Após realizarmos todas as entrevistas, passamos a transcrevê-las para a análise dos dados coletados. Fizemos uma leitura exaustiva das entrevistas transcritas e categorizamos as respostas obtidas de nossos entrevistados. Detalhes sobre essa análise é o que veremos a seguir.

3.5 Apresentação e análise dos dados

Considerando a noção de linguagem como mediação, dentro de uma linha de análise de Vygotsky (1984), percebe-se a necessidade de situar-se diante dos meios que utilizam, essencialmente, formas verbais e visuais de linguagem. Do ponto de vista da aprendizagem, essa visão propõe que o conhecimento seja fruto de uma construção conjunta, que se dá pela interação lingüística entre consciências individuais que são, por sua vez, social e culturalmente moldadas. Logicamente, quanto maior for a interação entre elas, maiores serão as oportunidades de construção de saber compartilhado.

Segundo a perspectiva lingüística sociointeracionista, anunciada sobretudo por Bakthin (1997) e Vygotsky (1994), o processo ocorrido no ambiente de aprendizagem colaborativa pode corroborar ainda mais para que os estudantes vivenciem e venham a refletir sobre as características social e ideológica da língua que existem na relação entre os sistemas da língua e seus enunciadores, conjugando as funções de reprodução e, ao mesmo tempo, reconstrução de mundo.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana e propõem uma visão de formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura.

Para Vygotsky (1984), a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Segundo Bakthin (1997), um claro entendimento das relações entre pensamento e língua é necessário para que se aprenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Dessa forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

A análise de Bakthin e Vygotsky aborda quatro aspectos fundamentais:

- a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social;
- as formas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse meio fundamental do relacionamento entre os homens e a natureza;
- as conseqüências psicológicas das formas de atividades adotadas;
- a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Trata-se de considerações que devem estar em constante observações e no âmbito do desenvolvimento da pedagogia voltada ao atendimento de deficientes visuais. O objetivo da análise psicológica e educacional é revelar como os processos de desenvolvimento podem ser estimulados pelo ensino, quais os métodos a serem empregados em cada caso específico.

Para facilitar a análise dos conteúdos de acordo com os temas estudados, usamos a análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977), possibilitando o resultado final de fácil entendimento e propiciando a leitura crítica dos fatores que influenciam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pelos deficientes visuais.

A análise de conteúdo ajudou-nos muito nesta pesquisa porque seu objeto é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual da linguagem, elemento importante em nossa entrevista, conforme já mencionamos. A análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis; ela tenta compreender esses emissores ou o ambiente em que estão envolvidos, em um momento determinado, com a contribuição das partes observáveis.

A análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos. Trata-se de um instrumento metodológico muito útil em nossa pesquisa por visar ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, entre outras, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.

Para analisar o conteúdo das entrevistas, elaboramos quatro grupos: dois para as entrevistas com os estudantes e dois para as entrevistas com as professoras, de acordo com os assuntos de maior relevância para o aprendizado do deficiente visual em língua estrangeira.

O primeiro grupo continha as impressões dos estudantes sobre o aprendizado de língua estrangeira; a preferência pelas atividades desenvolvidas em sala; as atividades que os estudantes gostam de realizar e o porquê dessa preferência.

O segundo grupo tratou das dificuldades que os estudantes têm para aprender; como eles tentam superar essas dificuldades e como eles interpretam a reação da professora frente a essas dificuldades.

O terceiro grupo enfocou as dificuldades que as professoras encontram para ensinar língua estrangeira aos deficientes visuais em sala de aula regular; como elas tentam superar essas dificuldades e se elas contam com apoio de especialistas em educação para deficientes visuais em suas aulas.

O quarto grupo abordou as impressões dos estudantes e das professoras sobre a metodologia aplicada em sala de aula que contam com a presença de estudantes deficientes visuais e videntes; as impressões das professoras sobre o ensino de língua estrangeira em classes que contenham estudantes deficientes visuais, de acordo com os estudos apresentados no primeiro capítulo deste trabalho.

3.5.1 A impressão dos estudantes sobre o aprendizado de língua estrangeira e as atividades preferidas

Pela experiência no magistério, sabemos que o estudo de uma língua estrangeira não é visto com satisfação pela maioria dos estudantes do ensino fundamental, porque se trata de uma disciplina imposta pela grade curricular. A preferência por uma determinada atividade está associada à satisfação ou interesse que temos por ela, ou por algum elemento relacionado a ela. Por esse motivo, decidimos verificar qual o interesse pela Língua Inglesa dos estudantes entrevistados e qual as atividades que esses estudantes gostam de realizar durante as aulas.

Uma primeira avaliação dos discursos dos estudantes levou em consideração o grau de importância que eles dão ao aprendizado da Língua Inglesa e o interesse deles por esse idioma. A grande maioria achou importante estudar inglês para se comunicar com outras pessoas, para conhecer palavras de outro idioma, ou ainda por ser uma língua exigida e necessária no mundo de hoje. Apenas uma estudante discordou do grupo por achar penoso “decorar” as palavras.

E1: [...] inglês está sendo muito exigido, está sendo uma coisa muito [...] daqui um tempo vai ser obrigatório. Então é uma coisa muito boa [...] inglês é uma coisa diferente, é uma língua nova.

E2: Ah, eu acho assim [...] porque a gente aprende a falar outras línguas, né? [...] é importante porque se vem alguém de fora pra cá [...] a gente já sabe como falar a língua.”

Ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados referentes às preferências pelas atividades desenvolvidas, o resultado foi que a maioria dos estudantes deficientes visuais - seis estudantes com baixa visão - declararam preferir realizar atividades que necessitam da visão.

Era esperada uma resposta contrária a essa. Por não contarem com plena visão e terem uma certa dificuldade em escrever, julga-se que eles não gostassem de realizar atividades que envolvessem a escrita. No entanto, verificamos que, para alguns estudantes, a escrita em Língua Inglesa pode representar um desafio.

As atividades preferidas pelos estudantes são os exercícios escritos de tradução, prática oral, leitura e escrita dos números. Somente dois dos entrevistados - um estudante com baixa visão e um estudante cego - disseram que gostam de todas as atividades. Outros dois estudantes - um estudante com baixa visão e um estudante cego - preferem atividades com música e desenho.

A experiência docente nos diz que a preferência pela tradução também acontece entre os estudantes videntes. Por ser uma língua estrangeira e os estudantes terem seu

primeiro contato agora, eles preferem a tradução porque aprendem o significado ao empregá-las e reconhecê-las em um contexto.

E6: Porque fica mais fácil pra eu entender. Porque são exercícios pra passar pro português, daí é melhor pra mim.

Já a atividade de prática oral não é muito preferida entre os estudantes videntes porque eles contam com a visão normal e podem entender melhor pela leitura e tradução. Os deficientes visuais compensam a falta de visão com audição e fala mais apuradas. Basta pronunciar e soletrar uma vez uma palavra que o estudante deficiente visual já aprende.

Como foi abordado no segundo capítulo deste trabalho, o desenvolvimento de uma especial sensibilidade e uma percepção do som podem ajudar a estimular a capacidade de memorizar. Essa sensibilidade pode existir pelo desenvolvimento da interação social, da curiosidade e do comportamento exploratório.

E1: A prática, né? Falar [...] porque é onde eu mais me expresso melhor [...] eu falo mais rápido, eu [...] sei lá [...] eu consigo me destacar entre os melhores, entendeu?

Observamos que a prática oral não era uma atividade preferida entre os entrevistados mais tímidos, aqueles que não se sentiam muito confortáveis ao ser entrevistados. Para eles, a atividade preferida era desenhar ou cantar.

E4: As musiquinhas [...] porque eu gosto de cantar [...] eu só ouvindo o CD assim [...] eu vou cantando.

As informações acima mostram que a limitação visual dos deficientes visuais não os impede de ter uma satisfação ao realizar atividades que exijam a visão. Essas atividades podem estimulá-los e incentivá-los a vencer essa limitação. A deficiência visual para os estudantes não é vista como um fator de incapacidade na realização de atividades de leitura e escrita. A deficiência é absorvida por pessoas que apresentam deficiências visuais e deixa de ser uma dificuldade ao aprendizado de uma língua estrangeira.

3.5.2 Dificuldade dos estudantes no aprendizado de Língua Inglesa

A prática docente denuncia que a dificuldade para aprender uma língua estrangeira pode se tornar um obstáculo muito grande ao aprendiz, podendo desestimulá-lo. Buscamos descobrir nesta pesquisa quais eram as dificuldades que os estudantes enfrentavam durante o aprendizado de uma língua estrangeira; como eles superavam essas dificuldades e quais as impressões deles sobre a reação das professoras frente as suas dificuldades.

Ao indagar a respeito de qual habilidade (ler, escrever, ouvir ou falar) em língua estrangeira o entrevistado tem mais dificuldade, o resultado obtido foi:

- 4 estudantes - um cego e três com baixa visão - tinham dificuldades exclusivamente na escrita;
- 4 estudantes - um cego e três com baixa visão - tinham dificuldades exclusivamente na fala;
- 2 estudantes - um cego e um com baixa visão - tinham dificuldades na fala e na escrita simultaneamente.

Assim, a escrita é a grande barreira encontrada pelos deficientes visuais no aprendizado de uma língua estrangeira. Porém, os videntes também têm essa mesma dificuldade; logo, essa dificuldade é dos estudantes deficientes visuais e videntes.

É possível que a dificuldade encontrada pelo deficiente na escrita deve-se ao fato de ele nunca ter visto as palavras escritas e isso causa confusão mesmo quando outra pessoa soletra para ele.

A experiência demonstra que a dificuldade dos videntes está na memorização das letras e na falta de uma prática constante na escrita. O vidente, cuja língua materna é o português, tem por hábito associar a escrita com a fala, pois isso ocorre no aprendizado da sua

língua. No português os fonemas quase coincidem com as letras, com algumas exceções. Porém, no inglês, há um número maior de fonemas do que no português. Para os estudantes deficientes visuais que nunca viram uma letra ou fonema na sua língua materna, esse fator causa muita dificuldade.

Considerando fonemas em Língua Inglesa, faz-se pertinente ressaltar que existem fonemas nessa língua que não existem na Língua Portuguesa. Daí a dificuldade dos estudantes em aprender também a fala.

Assim, a fala foi apontada pelos nossos entrevistados como fator de dificuldade no aprendizado de uma língua estrangeira. Tanto o deficiente visual quanto os videntes possuem essa dificuldade e aqui a causa coincide: letras não muito usadas no português, tais como K, W, e Y e pronúncia diferente da escrita.

E1: [...] tem muitas letras diferentes [...] não era acostumado a usar certas letras, tipo o W [...] muito o H [...] muita coisa assim fica difícil.

E6: [...] a gente fala de um jeito e escreve de outro, né? Daí é complicado [...]

A fala é uma das habilidades do aprendizado de uma língua estrangeira que se adquire com a prática e o contato constante. Os entrevistados apontaram a fala como dificuldade no aprendizado porque o contato que eles têm com o idioma é muito recente. A maioria dos deficientes visuais são estudantes de 5ª série e estão aprendendo uma língua estrangeira pela primeira vez. A mesma situação é verificada com os estudantes videntes.

E5: Porque uma coisa assim [...] essa [...] essa escrita que é a primeira vez que eu vejo.

Agora que eu tô pegando direito [...] mas [...] pouquinho, pouquinho a gente aprende.

Mas é terrível escrever, falar a linguagem deles [...] ainda não dominei bem isso aí.

É interessante observar como os deficientes visuais superam essas dificuldades. A maioria conta com a ajuda da professora, mas os estudantes entrevistados demonstram boa vontade e se esforçam para ultrapassar essas barreiras. Alguns estudantes chegam até a procurar ajuda fora da escola, com pessoas da família ou professores das instituições de apoio ao deficiente visual que eles frequentam. Outros pedem explicações para colegas de sala ou tentam entender por meio de outros exercícios semelhantes já resolvidos. A busca de ajuda para superar as dificuldades fora da escola pode denunciar a falta de apoio especializado a essas pessoas dentro da escola.

E5: Pergunto pra professora, vou lá no ISMAC, peço ajuda pros professores de lá também.

E4: [...] eu aprendo em casa, né? No dicionário. Não aprendo na escola, mas em casa minha mãe sempre lê pra mim.

E6: Eu sempre pergunto, senão eu [...] eu vejo como tá [...] os outros exercícios [...]

Em relação à reação da professora diante da dificuldade apresentada pelos deficientes visuais, todos foram unânimes em responder: normal.

Na maioria das vezes, as professoras respondem às dificuldades dos deficientes visuais falando em voz alta para todos da sala ouvirem e não individualmente na carteira do estudante, por exemplo. Essa atitude causaria constrangimento ao deficiente visual e até um certo tratamento diferenciado. Alguns estudantes chegam a elogiar a atitude e a dedicação que as professoras demonstram durante o esclarecimento de suas dúvidas, dizendo:

E1: [...] tenta facilitar o máximo possível, tenta auxiliar o máximo que pode, e [...] também não me tratando diferente dos outros colegas, isso que eu acho uma coisa boa [...] interessante até.

E5: Bem [...] a minha professora de inglês é uma pessoa que tem bastante paciência, né? pelo menos comigo, assim [...] deficiente visual, eu já notei que ela tem bastante paciência. Ela explica numa boa, como se estivesse explicando para qualquer aluno [...].

Por essa análise, percebemos que os estudantes deficientes visuais, apesar de algumas limitações, possuem as mesmas dificuldades que os estudantes videntes: escrita e fala. Essa constatação causa uma certa surpresa, porque esperávamos encontrar aqui

dificuldades maiores e mais acentuadas do que as dificuldades dos outros estudantes com visão normal.

O fato de os estudantes deficientes visuais não enxergarem, ou enxergarem muito pouco, não tira a capacidade deles de aprenderem como os estudantes videntes. Apenas são pessoas que possuem limitações visuais e que devem ser consideradas na organização de uma proposta político-pedagógica. Discutiremos sobre esse ponto mais adiante, quando falaremos a respeito da metodologia em sala de aula.

3.5.3 Dificuldades das professoras para ensinar língua estrangeira.

A experiência nos mostra que a dificuldade para ensinar uma disciplina pode ser o resultado da má formação do professor; da falta de estímulo para exercer essa atividade; de obstáculos encontrados no ambiente onde se leciona, tais como falta de recursos didáticos, indisciplina em sala de aula, entre outros fatores. Esta pesquisa procurou identificar, pelas entrevistas, quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras para ensinar língua estrangeira em salas de aula com estudantes deficientes visuais.

Assim como os estudantes apresentavam dificuldades em aprender uma língua estrangeira, as professoras também tinham dificuldades em ensinar os deficientes visuais. As dificuldades apresentadas pelos deficientes visuais estão na fala e na escrita, porém a barreira que as professoras encontram para ensinar está na escrita e na leitura. As dificuldades de ambos, professoras e estudantes, se convergem em um ponto: a escrita.

Segundo as professoras entrevistadas, as atividades que exigiam cópia do quadro-negro é o maior obstáculo no ensino porque os estudantes deficientes visuais demoram mais do que os estudantes videntes, e isso atrasa a seqüência do conteúdo. A demora estava relacionada ao fato de ter de esperar o colega copiar e depois ditar para o deficiente visual, ou entender as letras e escrevê-las. Algumas professoras utilizam cartazes com letras maiores, o

que facilita um pouco mais, contudo ainda não deixa de ser uma barreira para o aprendizado do estudante.

Percebemos pelas respostas das entrevistadas que há um esforço para superar essa dificuldade. As professoras lêem em voz alta o que escrevem no quadro ou o que apresentam por escrito nos cartazes. Como já apontamos anteriormente, os deficientes visuais têm uma audição mais apurada, desde que treinados e ensinados, pois isso não é uma compensação natural, e ajuda na cópia da atividade ou no entendimento das palavras escritas nos cartazes.

P1: Eu costumo sempre, geralmente, fazer o seguinte [...] passo primeiro os textos no quadro e depois eu vou repetindo as palavras, né? Porque repetindo as palavras, os alunos assimilam o som, né? Também como se escreve, fica mais fácil.

P5: Meus cartazes são em letras grandes. E o conteúdo de 5ª e 6ª séries são assim, por exemplo, frutas, cores, família [...] então tenho vários cartazes, [...]”

Quanto à dificuldade de ensinar a ler, as professoras tentaram superar pelo soletramento das palavras, ou indo até a carteira do estudante e pronunciando melhor para eles entenderem, ou ainda, pedindo para que os colegas próximos aos deficientes visuais soletrassem as palavras para eles.

Possivelmente, essa dificuldade poderia ser auxiliada por um dos recursos citados no segundo capítulo deste trabalho, a fita cassete. A professora pode utilizar mais atividades gravadas em fita do que a leitura de texto no quadro. Esse recurso já é bastante empregado e divulgado pelas editoras de livros. Atualmente, a maioria dos livros didáticos vem acompanhada de uma fita cassete com os textos gravados. É um recurso acessível e muito útil para a aprendizagem dos deficientes visuais.

3.5.4 As impressões dos estudantes e das professoras sobre a metodologia aplicada em sala de aula

Nesse grupo foi enfocada a metodologia aplicada em sala de aula. Considerou-se: quais abordagens apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho foram utilizadas pelas professoras; a opinião dos estudantes sobre os recursos utilizados por elas durante as aulas; que recursos facilitam o aprendizado; a opinião das professoras sobre salas de aula com estudantes deficientes visuais e videntes; a execução de uma proposta político-pedagógica organizada e voltada para a educação dos deficientes visuais.

As salas de aula contam com 35 a 40 estudantes, o que dificulta a abordagem comunicativa e favorece a dispersão dos estudantes.

P5: [...] porque [...] às vezes eu estou até conversando com eles e a classe inteira fazendo bagunça, né?

A experiência prática aponta que a abordagem comunicativa torna-se efetiva com um número de no máximo 30 estudantes em sala, desde que esses estudantes sejam interessados realmente na aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, a realidade nas escolas públicas é bem diferente: não há muitos estudantes interessados em aprender uma língua estrangeira.

Outro fator que não contribui para uma abordagem comunicativa é a disposição das carteiras em sala de aula. Como a abordagem comunicativa é uma interação constante entre estudantes e professor/estudantes, as carteiras deveriam estar dispostas em círculo para facilitar a conversação e a interação dos elementos envolvidos nessa comunicação. Nos institutos de idiomas, a disposição das carteiras em círculo é uma realidade. Isso não quer dizer que não seja possível se aplicar a abordagem comunicativa com as carteiras dispostas em fileiras na sala de aula.

A prática comprova que a abordagem comunicativa é mais eficaz e facilita a comunicação entre as pessoas, quando as carteiras estão dispostas em círculo. Se essas carteiras pudessem permanecer dispostas em círculo durante todo o período de aula, não

haveria problema, mas os estudantes devem retornar as carteiras na posição de fileiras para assistirem às aulas subsequentes à aula de língua estrangeira. O inconveniente é que a remoção de carteiras causa um grande movimento com barulho e perda de tempo para o professor da aula seguinte.

Com a presença de deficientes visuais em sala de aula a situação é ainda mais complicada. Esses estudantes devem permanecer em um lugar estratégico que facilite sua aprendizagem. Conforme pudemos observar pelas entrevistas, os deficientes visuais ocupavam sempre as carteiras da primeira fila da sala.

P4: [...] vou até a carteira [...] ele senta [...] é [...] bem na frente, na primeira fileira [...] aí eu dou atendimento pra ele, [...].

P5: [...] o mesmo caso assim da Josiane: ela senta na frente, eu olho o caderno dela [...].

Também foi possível constatar que sempre existe um outro estudante próximo ao deficiente visual para auxiliá-lo nas atividades que exigem a visão. Esse colega funciona como uma espécie de visão para o deficiente visual, ou seja, o deficiente é completamente dependente do mediador vidente. Isso acontece com os deficientes visuais cegos e com os deficientes visuais com baixa visão, sendo que por esses últimos, os colegas videntes são exigidos um pouco menos do que pelos deficientes visuais cegos.

Em relação às abordagens apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, é necessário ressaltar que a mais atual, e que deveria ser a utilizada nas salas de aula atualmente é a abordagem comunicativa, mas isso não corresponde à realidade nas escolas públicas visitadas.

A maioria das professoras utiliza a abordagem audio-visual de segunda geração, ou seja, os professores tentam corrigir e/ou adaptar os contextos escolares. Os estudantes são simples repetidores das ações das professoras e não criam situações próprias para aprendizagem.

P1: Eu costumo sempre, geralmente, fazer o seguinte [...] passo primeiro os textos no quadro e depois eu vou repetindo as palavras, né? Porque repetindo as palavras, os alunos assimilam o som, né? Também como se escreve, fica mais fácil.

Pelas respostas obtidas, ficou constatado que nenhuma das professoras utilizava a metodologia audio-visual da terceira geração, o que é lamentável, porque essa abordagem se aproxima muito da abordagem comunicativa, conforme já abordado no primeiro capítulo deste trabalho.

Em relação aos recursos didáticos utilizados em sala, notamos que a falta desses também é um outro fator que impede a concretização da abordagem comunicativa em sala de aula, embora as professoras utilizassem vídeos, cartazes, figuras de revistas e livros. Segundo as professoras, as escolas não dispõem de recursos adequados para a aprendizagem sob a perspectiva da abordagem comunicativa.

P3: Eu acho que [...] nós temos dificuldades aqui na escola, em questão de material. Tudo você tem que ir atrás, correr atrás, se é uma cópia, você tem que tirar do seu bolso, então isso atrapalha um pouco.

As professoras entrevistadas apontam que os estudantes aprovam e, até certo ponto, gostam dos recursos empregados na aula. Alguns afirmam que esses recursos *“facilitam o aprendizado”*.

De acordo com o exposto no segundo capítulo, sabemos que os recursos didáticos que exploram o tato são mais adequados aos deficientes visuais e facilitam o aprendizado deles. Segundo as entrevistas, não é utilizado nenhum recurso que explore a modalidade tátil; as professoras não se preocupam em facilitar a aprendizagem dos estudantes deficientes visuais utilizando recursos didáticos adequados, elas planejam suas aulas pensando no todo da sala.

Acreditamos que as aulas devam ser dosadas para estudantes videntes e deficientes. O deficiente não deve ser esquecido em nenhum momento, deve participar de todas as atividades desenvolvidas junto com os outros estudantes.

Verificamos que um estudante deficiente visual acha bom os recursos, mas ele relata que quando a professora utiliza o filme na aula, ele fica sem participar. Sabemos que o filme não é um recurso para ser utilizado em sala com estudantes deficientes visuais, pois se trata de um recurso que requer a visão para alcançar seu objetivo de aprendizagem. Nesse caso, a professora não levou em conta, ou desconhece, os critérios para seleção, adaptação e elaboração dos recursos didáticos para alcançar a desejada eficiência na utilização desses recursos. Esses critérios foram apontados no segundo capítulo deste trabalho.

Entrevistadora: O que você gostaria que mudasse nas aulas de inglês para melhorar ou para facilitar o seu aprendizado?

E5: [...] quando ela passa filme legendado, eu fico sem participar da aula, porque não tem como eu enxergar lá no vídeo. E também não tem como alguém ficar lendo, né?

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os recursos empregados na sala de aula?

E5: Bom [...] pra mim tá bom [...].

Analisando as entrevistas com as professoras, observamos que todas reconhecem que a condição para se ter estudantes deficientes visuais em salas de aula regulares ainda não se efetivou nas escolas da rede municipal, pois falta material adequado para se ter uma boa aprendizagem, falta ainda material humano especializado para ajudar no ensino dos estudantes deficientes visuais, embora a legislação preconize a obrigatoriedade de todos esses requisitos para se ter um ensino de qualidade para os deficientes visuais.

Nas conversas informais, antes de cada entrevista, as professoras sugeriram a existência de uma pessoa que escrevesse em Braille na sala de aula. Dessa forma, os estudantes deficientes visuais não precisariam desviar a atenção dos colegas para ajudá-los na compreensão do conteúdo dado.

P2: [...] então esse plano de inclusão tem que ser reestruturado muito seriamente e urgente: ou agiliza mais o instituto (ISMAC) ou dá recurso pro professor [...].

P4: Mas [...] eu seria favorável [...] se houvesse realmente um atendimento [...] individualizado [...] bem direcionado pra esse deficiente visual.

P6: Eu acho que não está sendo proveitosa porque o primeiro passo é esse: não excluir o aluno. Mas ele se sente excluído porque as aulas que eu preparo são dentro dos PCNs e da sequência didática. Ali não diz, não fala especificamente o que você deve trabalhar com o deficiente visual.

Sobre essa última fala, devemos lembrar que os PCNs realmente não indicam os caminhos para se ensinar língua estrangeira para deficientes visuais, apenas norteia a educação regular. A educação especial é regida pelo Plano Nacional para Educação Especial

(PNEE) que tem a responsabilidade de criar, regulamentar e controlar as leis e o ensino para deficientes visuais, entre outras deficiências.

A mesma professora concluiu com uma crítica ao sistema:

P6: Então eu penso que eles estão excluindo, o sistema está excluindo essas pessoas, sim. Porque eles estão tentando é [...] vamos dizer assim [...] colocá-los dentro do sistema, mas não estão dando estrutura pra que eles permaneçam ali.

Os discursos das professoras mostram que há dificuldades em torno do acesso do deficiente visual ao ensino regular.

Atualmente, a construção de uma sociedade inclusiva configura-se como ação de fundamental importância para o estabelecimento do processo de manutenção de um Estado democrático liberal.

O governo federal, por meio da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhece que há uma dívida social a ser resgatada. Há uma clara afirmação da necessidade de estabelecimento de uma nova mentalidade que reconheça a inevitável defesa dos direitos fundamentais dos cidadãos. A implementação da política nacional de educação especial vem ao encontro dessa necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir nosso trabalho, percebemos que os objetivos específicos propostos, de certa forma, foram alcançados. Ao identificar as principais metodologias de ensino de língua estrangeira, verificamos que o processo de ensino e aprendizagem deve estar pautado no desenvolvimento de habilidades comunicativas, as quais se referem à utilização da capacidade do indivíduo de se expressar escrita e/ou oralmente com o intuito de estabelecer algum tipo de comunicação, desempenhando importante papel na vida do estudante, já que este se encontra inserido em um mundo, onde a comunicação global é essencial.

Um ponto em nosso objetivo foi o reconhecimento dos aspectos políticos e legislativos que norteiam a questão do ensino de línguas para os deficientes visuais no Brasil. Notamos que o direcionamento que se estabeleceu com a LDB é bastante favorável e avançado. A atual legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento aos estudantes com necessidades especiais em classes comuns das escolas regulares, em todos os níveis e modalidades de educação. Na nova política de educação, a pedagogia deve ser adaptada às necessidades individuais do estudante com deficiência. A esse estudante devem ser apresentadas todas as condições ao seu desenvolvimento, porém a prática, infelizmente, está muito distante. Este fato foi verificado pelas respostas às entrevistas com estudantes e professoras. Os estudantes não desfrutam de espaços físicos adequados às suas deficiências, nem são atendidos apropriadamente como determinam as leis. (Constituição Federal, Artigo 227, § 2º e as metas do Plano Nacional de Educação, respectivamente). As professoras afirmaram que não fazem cursos de capacitação voltados para o ensino de estudantes com necessidades especiais. A lei 9394/96, Artigo 59, III determina que deve haver capacitação para professores para atender estudantes deficientes.

Quando procuramos identificar as dificuldades na aprendizagem e as possibilidades dos estudantes deficientes visuais, descobrimos que as dificuldades de aprendizagem eram as mesmas nos deficientes e videntes: escrita e leitura. Uma análise mais precisa nas respostas das entrevistas revelou-nos que as dificuldades não estavam nos estudantes em si, mas no ambiente e nos materiais utilizados no processo de aprendizagem. As salas numerosas proporcionavam barulho que perturbavam o bom desempenho da escrita e da leitura. A utilização de recursos didáticos inadequados dificultavam a realização das atividades propostas.

Sabemos que há cursos de capacitação na área de deficiência visual para profissionais da Rede Municipal de Ensino, porém as professoras entrevistadas nunca foram convidadas a participar.

Outro ponto de destaque dentro da legislação é o Parâmetro Curricular Nacional. Entendemos que para atender os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de línguas deve privilegiar a compreensão escrita e a compreensão oral. Em ambas, o uso de material didático adequado é muito importante. Notamos que esse material, quando existentes nas escolas, às vezes eram utilizados inadequadamente para o ensino eficaz dos estudantes deficientes visuais. Conforme declaração dos estudantes, o vídeo e os cartazes eram utilizados amplamente como material didático, o que revela ser uma prática ineficaz no processo de ensino de língua estrangeira para os deficientes visuais. Não nos foi possível identificar se a causa do uso de materiais didáticos inadequados era devido à falta ou desconhecimento da existência de recursos financeiros para a aquisição de materiais adequados. Sugerimos futuras pesquisas sobre a utilização dos materiais didáticos no ensino de língua estrangeira para deficientes visuais em sala de aula regular.

Ao avaliarmos a atual contribuição dos docentes no desenvolvimento dos aprendizes com deficiência visual, verificamos que há contradições entre o discurso e a prática de algumas professoras. Ao mesmo tempo que afirmam facilitar ao máximo o aprendizado dos estudantes deficientes visuais, vigiando seus desempenhos nas atividades propostas, repetindo e explicando aqueles pontos que não foram entendidos por eles, elas planejam suas aulas sem considerar a presença de deficientes visuais em sala, utilizam, algumas vezes, recursos didáticos que não facilitam o aprendizado desses estudantes. Essas atitudes nos levam a crer que há falta de conhecimento sobre a educação especial por parte das professoras e falta de preparo para ministrar aulas em salas com estudantes deficientes e videntes. Esse fato deixa clara a necessidade de se incluir a disciplina sobre educação especial nos cursos de formação para professores. Parece que algumas autoridades já estão se preocupando com isso, haja vista os rumores que circulam sobre a criação de decretos tornando obrigatória essa disciplina nos currículos de formação de professores.

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade para problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isso supõe que cada professor analise o sentido

político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Isso indica que o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer. Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, pois, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando o seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se à elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho.

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos e isso requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nessas instituições. Essa reflexão apela para uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

A área de educação tem como desafio garantir o acesso à escolarização e ao máximo desenvolvimento educacional possível a todos os indivíduos com necessidades especiais. Conforme a atual legislação educacional, o sistema deve assegurar o acesso aos alunos e organizar-se para o atendimento especializado aos educandos em classes comuns.

A atual política educacional também reconhece o caráter gradual da plena inclusão em processo de implantação, prevendo a adaptação contínua e gradativa do sistema de ensino aos parâmetros exigidos pela legislação. É necessário que a educação especial e a educação regular construam práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento qualitativo do ensino para os estudantes com ou sem necessidades especiais.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), visando atender todas as variáveis de necessidades ao estabelecimento da qualidade do processo educativo, faz parte da presente política educacional a implementação de pesquisas que visem criar sistemas de informação, de forma a identificar: a real demanda de atendimento a estudantes com necessidades especiais; a análise do sistema de ensino; a identificação das problemáticas estruturais e pedagógicas e o intercâmbio de experiências educacionais.

Buscar a correspondência da realidade educacional aos princípios da atual legislação é considerada pela política educacional como de extrema necessidade. Ressalta-se que a democracia, nos termos em que é definida pela Constituição Federal, é a base para viabilizar a igualdade de oportunidades.

Finalizando nossas considerações, julgamos essencial esforços conjuntos de professores, sociedade civil e governos para se constituir um sistema de ensino que corresponda às reais necessidades dos deficientes visuais.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES DEFICIENTES VISUAIS

ANEXO I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

DEFICIENTES VISUAIS

- 1) Você acha interessante as aulas de inglês? Por que?
- 2) Tem mais dificuldade de aprender a fala, a escrita ou a leitura? E como faz para superar essa dificuldade?
- 3) Como é seu procedimento, quando não entende alguma coisa?
- 4) Como é a reação da professora diante da sua dificuldade?
- 5) Você participa de todas as atividades propostas pela professora em sala de aula?
- 6) Há algum tipo de ajuda especial dos colegas na realização das atividades?
- 7) A professora emprega algum método diferenciado para explicar o conteúdo para você?
- 8) Você se sente a vontade nas aulas ou é alvo de algum tratamento diferenciado?
- 9) Que atividade você mais gosta de realizar? Por que?
- 10) O que você gostaria que mudasse nas aulas de inglês para melhorar e/ou facilitar o seu aprendizado?
- 11) Você está satisfeito com o procedimento da professora em sala de aula? O que acha que precisa mudar nesse sentido?
- 12) Qual a sua opinião sobre os recursos didáticos empregados em sala? Eles realmente facilitam o seu aprendizado?
- 13) Que atividade você não gosta de realizar? Por que?

ANEXO II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1) Você encontra dificuldade em ensinar o deficiente visual? Em caso positivo, quais são as dificuldades?
- 2) O deficiente visual realiza todas as atividades que você propõe em sala de aula?
- 3) Quando ele sente dificuldade, qual a sua reação?
- 4) Você conta sempre com a ajuda do professor itinerante?
- 5) Dentro das quatro habilidades da aprendizagem de língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever), qual você sente dificuldade em ensinar o deficiente visual?
- 6) Como você realiza atividades de ler e escrever, tendo deficientes visuais em sala de aula? Eles conseguem realizar as atividades com sucesso?
- 7) Como é a interação professora/ aluno em sala de aula?
- 8) Você planeja suas aulas pensando nos deficientes visuais?
- 9) Há algum recurso didático diferenciado que você utiliza em suas aulas?
- 10) Há alguma atividade que você gostaria de realizar e não pode fazê-la em função dos deficientes visuais?
- 11) Como é sua avaliação com o deficiente visual? Você utiliza métodos e critérios diferenciados para eles? Quais?
- 12) Você fez, ou faz, algum curso para aprimorar ou adaptar sua prática docente aos deficientes visuais?
 - 13) Como professora de língua estrangeira, qual a sua opinião sobre a educação inclusiva? Acredita ser uma prática positiva a inclusão de deficientes em sala de aula regular?