# O ensino da leitura a alunos deficientes visuais em turmas regulares de ELE

Antonio Ferreira da Silva Júnior
*CEFET. RJ*

O presente estudo pretende, portanto, abordar a percepção de professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de ELE no Ensino Médio em uma instituição de ensino da rede pública federal do Rio de Janeiro, no que se refere ao trabalho com a compreensão leitora para deficientes visuais. Assim, passa-se a investigar o ensino da leitura para cegos, deparando-se, entretanto, com uma literatura de certa forma restrita sobre a temática pertinente ao papel e ao trabalho do professor de ELE junto aos alunos com necessidades especiais, especificamente portadores de deficiência visual.

> Na trajetória de vida do deficiente visual, o estudo insere-se como alicerce fundamental às suas conquistas. Considerando essa premissa, importa também reconhecer que, dentre os conhecimentos e saberes hoje difundidos nos meios acadêmicos e de trabalho, o ensino da língua espanhola representa diferencial na formação e qualificação de perfis profissionais.

Conforme reproduz Saviani (2000), a Lei das Diretrizes e Bases do ensino (LDB) aborda o fato de que o aluno com necessidades especiais deve situar-se em turmas regulares, junto com os demais estudantes. No entanto, não existem parâmetros definidos para a instituição promover a integração dos diversos tipos de identidades que são percebidas no espaço escolar. Nessa linha, o trabalho procura investigar como se configura o planejamento e o trabalho do professor de ELE no que diz respeito ao desenvolvimento da prática leitora em uma turma com alunos com necessidades especiais. A formação acadêmica do professor de Letras prepara-o para vivenciar essa experiência? Que reflexões podem ser propostas sobre a readaptação do currículo dos cursos de Letras a essa realidade?

Assim, o estudo propõe discutir acerca das práticas que favorecem a inclusão dos deficientes visuais no espaço da sala de aula, sobretudo no ensino de ELE. Configura-se, desse modo, como um estudo de caso das estratégias docentes para o ensino de compreensão leitora em ELE em uma turma que possui alunos deficientes visuais.

Ao pensar no processo ensino-aprendizagem de ELE em turmas regulares e inclusivas, considera-se que o professor deveria planejar suas aulas

de modo a interagir com todo grupo e direcionar o estudo da LE para uso prioritário da compreensão leitora. O objetivo é que esta possa contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No entanto, não é essa a realidade que se observa em salas de aula que apresentam alunos cegos, já que o professor não recebe informações específicas e nem qualificação adequada para desempenhar tal papel.

## 1. O ALUNO DEFICIENTE VISUAL E O ACESSO À INFORMAÇÃO

No início do século XX, observou-se que os conceitos de deficiência, diminuição ou *handicap*[1] foram sendo associados às pessoas com restrições em seus sentidos. A evolução das pesquisas e estudos mostrou que, apesar da variedade conceitual, há o predomínio na identificação de causas fundamentalmente orgânicas para estas deficiências, sendo estas geradas no início do desenvolvimento do sujeito e dificilmente modificadas posteriormente (Marchesi e Martín, 1995). O conhecimento clínico-pedagógico prestou-se à categorização dos sujeitos deficientes, e durante os anos compreendidos entre as décadas de 1950 e 1970, as classificações tornaram-se bem mais minuciosas e descritivas, passando a indicar os limites de normalidade de cada classe (Henz, 2001).

A limitação visual traz para a pessoa deficiente uma séria restrição, que é a impossibilidade de acesso direto aos veículos de comunicação escrita utilizados pelos que têm visão normal. Essa restrição, quando não eliminada ou reduzida, compromete o acesso à informação em geral, incluindo-se o acesso à educação, à cultura e ao mercado de trabalho. Essa situação determina, hoje, o perfil do portador de deficiência visual brasileiro, no que diz respeito à educação e à profissionalização: baixa escolaridade e exclusão do mercado de trabalho (OMS, 2004).

Historicamente, com o aparecimento do Sistema Braille, o acesso à informação por parte dos deficientes visuais difundiu-se em escala sem precedentes. Este método tem potencialidades, mas também algumas dificuldades, tais como aquelas causadas pela falta de recursos por parte de órgãos competentes, que limita a produção e distribuição de material em braille, e o não aperfeiçoamento do profissional da Educação que deverá trabalhar com deficientes visuais. Daí o aparecimento de suportes comple-

[1] Termo empregado para fazer referência a qualquer pessoa com dificuldade ou deficiência física ou mental, que prejudique sua vida normal.

mentares ao código Braille, entre os quais as gravações sonoras – que também têm limitações próprias. Atualmente, a educação de cegos parciais ou totais conta com variados recursos sonoros, como fitas, Cd's e programas de computação gráfica. Mesmo reconhecendo melhorias para o ensino de tal público, alguns educadores e deficientes visuais afirmam que os textos falados ou livros gravados não substituem de modo satisfatório os que podem ser lidos com os olhos ou com os dedos pelos próprios sujeitos. Conforme as idéias da professora Leila Blanco, diretora do Instituto Helena Antipoff (IHA), os novos recursos aliados ao braille permitem que os alunos deficientes visuais consigam se integrar a grupos regulares de ensino, já que para a pesquisadora,

> o convívio e a troca desde o início são muito importantes para os dois lados. Pois as crianças ditas normais também aprendem a viver com a diferença e, como resultado, cria-se uma relação de igualdade de direitos, de identificação. O aluno com deficiência não é o 'coitadinho'. O deficiente não pode ser visto como um peso – ele também produz, muda e nos faz mudar, tem idéias.[2]

Pelo exposto, em consonância com as demandas advindas com o progresso, outros instrumentos associaram-se ao código Braille para que seu aprendizado se tornasse mais fácil e de maior acesso aos deficientes. Entretanto, verifica-se que a literatura específica, tanto em Braille como a produzida com letras grandes, adequadas aos portadores de visão subnormal, ainda é escassa e cara. Há poucos títulos à disposição, a preços elevados, pois o processo de produção gráfica desse material é especialmente complexo e dispendioso.

Em meados dos anos noventa, como nos assegura Nascimento (2004: 45), há uma conscientização por parte dos profissionais da educação da necessidade de pensar novas formas de viabilizar a educação para os deficientes visuais. Esse processo deveria ser entendido, na sociedade, como um processo mais abrangente, capaz de aceitar as especificidades de cada um, apesar de suas características diferenciadas, deveria atingir todos os campos do saber. Através dessas reflexões, fica claro que a educação passaria a exigir do governo, uma postura mais democrática e complexa, de modo que o ser humano estabelecesse relações proveitosas com o meio.

A proposição de integrar os alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum está caracterizada por paradigmas que estão sendo revisados e atualizados, atingindo as discussões desencadeadas no interior

[2] Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/multirio/, acessado a última vez em 3/10/2005.

das escolas (Santos, 2000). Nesse caminho, proporcionar oportunidades diferenciadas de produzir conhecimento nos espaços educativos passou a ser entendida como uma prática vinculada aos princípios de uma educação que se apresenta como inclusiva. As escolas passaram a se preocupar em estabelecer diretrizes que fundamentem sua ação pedagógica em experiências e sistemas de avaliação coerentes com o atendimento a todos os alunos, independentemente de suas desvantagens ou deficiências. Além disso, estão procurando adaptar seus currículos na busca de novas abordagens, obedecendo aos diferentes ritmos e características de aprendizagem de seus alunos.

Apesar de todos os esforços convergirem para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, este fato por si só não garante êxito na aprendizagem. A escola inclusiva pode beneficiar a todos, portadores de deficiências ou não, trabalhando para que se estabeleçam relações de reciprocidade, baseadas no respeito à diferença, na cooperação e na solidariedade.

Caberá a escola buscar mecanismos em sua estrutura interna para unir todas essas identidades conflitantes que convivem no espaço escolar. Como o trabalho com textos em língua estrangeira pode contribuir para uma melhor unificação desses centros de formação? Esse tipo de pergunta é bastante constante no imaginário dos professores de um modo geral, principalmente, daqueles que persistem na luta diária por melhores condições do ensino público de qualidade.

Atualmente, muito se discute na escola sobre o trabalho com a compreensão leitora, pois essa se trata de uma habilidade muito exigida em todos os setores da escola. Através de constantes pesquisas, cada vez se comprova mais a falta do interesse pela leitura por parte do alunado ou um elevado número de estudantes que não consegue compreender todas as idéias de um texto. Por isso, entendemos que a prática do ensino da leitura na Educação Básica permite uma maior conscientização do aluno em sua vida em sociedade. Por este motivo, em nosso trabalho defendemos, como sugere os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCN's (Orientações Curriculares Nacionais), a idéia de que o ensino de línguas estrangeiras na escola se centre no desenvolvimento de uma prática leitora nos aprendizes, onde o professor seja um mero intermediário entre o texto e o aluno.

## 2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA EM ELE AOS DEFICIENTES VISUAIS

Nos dias de hoje, para estabelecer a comunicação com fins de informação e interação com a sociedade, o sujeito deve ser capaz de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, sejam escritas, visuais ou sonoras (Freire, 1986). Assim, entendemos que a importância social do ato da leitura se revela a partir dos próprios valores do indivíduo, adquiridos e transformados nas múltiplas relações estabelecidas na vida em sociedade. Dessa forma, o domínio da leitura pressupõe uma participação maior do mesmo como indivíduo ativo em suas práticas sociais, onde sabemos que tais relações podem apresentar valores e idéias pré-concebidas.

Deve-se salientar que a leitura representa uma habilidade complexa, cujo domínio precisa pôr em jogo uma série de competências internas do sujeito (Maingueneau, 2004) no momento de sua aproximação ao código verbal ou não-verbal. A leitura resume-se em um processo de identificação e interpretação de estímulos visuais, ortográficos, de um sistema simbólico baseado na linguagem e, acaba com a remodelação da base de conhecimentos sobre as novas informações incorporadas após o ato da leitura (Kleiman, 2000).

A leitura ultrapassa a simples idéia da decodificação de códigos lingüísticos, na medida em que demanda variados aspectos do conhecimento. Sabemos que ao planificar um trabalho em uma sala de aula voltado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, muitos podem ser os caminhos seguidos e diversos os objetivos propostos.

Ao refletir sobre uma aula de leitura em ELE, com alunos videntes e não-videntes, entendemos que o ensino da mesma pela abordagem cultural é de demasiada importância, já que será através dos textos que a cultura nacional e estrangeira serão repensadas. Por meio dos contrastes, inclusive dentro das próprias variantes de âmbito nacional, os sujeitos envolvidos no processo conseguem compreender e discutir de modo mais eficaz as identidades consideradas marginalizadas dentro da sociedade na qual estão imersos. Este enfoque dado à leitura vista como interacional, nos espaços de formação, acaba por favorecer a aprendizagem de diversos saberes, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre o que está sendo aprendido.

Paraquett (1998: 118) entende que «o conjunto de tradições, de estilo de vida, de formas de pensar, sentir e atuar de um povo» contribui para a melhor assimilação do conteúdo lingüístico. Assim, no que se refere ao ensino

de ELE pode-se concluir que o professor, além de atentar à comunicação, deve estimular a compreensão do contexto lingüístico-cultural.

Desse modo, o ensino da língua tem que estar inserido na compreensão da cultura. Durante muito tempo não houve a preocupação em inserir no ensino da língua estrangeira componentes culturais. Todavia sua importância está referendada pelas práticas atuais conforme afirma Junger (2002). Por fim, cabe, lembrar as afirmações de Costa (1997: 125) a esse respeito:

> El ámbito de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera no puede seguir siendo visto como algo aislado, encerrado en un «coto» —generalmente la última sección del libro de texto— en la que se destilan pequeñas gotas informativas.

Assim sendo, importante é reconhecer o papel da abordagem cultural no ensino da leitura em ELE para os deficientes visuais. A cegueira, embora indique um fator limitador, não caracteriza a diminuição da capacidade intelectual do sujeito. Na nossa sociedade global, os novos recursos didáticos para o ensino de deficientes visuais contribuem na adaptação do aluno cego e, conseqüentemente, sua total inclusão no espaço escolar.

## 3. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Quanto aos fins, nosso estudo constitui uma pesquisa basicamente descritiva e exploratória (Vergara, 2000). Procuramos, portanto, descrever uma realidade específica do ensino de leitura em espanhol como língua estrangeira (ELE) para deficientes visuais inseridos em turmas regulares de ensino médio, ao mesmo tempo em que exploramos as possibilidades dessa atividade didático-pedagógica e sua forma de realização.

Quanto aos meios de investigação, o estudo partiu de uma pesquisa bibliográfica, visando uma análise do tema em profundidade. Mas, em sua etapa empírica, foi adotada a metodologia da pesquisa de campo, através do emprego de questionário com questões fechadas e abertas para a coleta de dados junto aos informantes (Vergara, 2000: 47). Por esta etapa empírica tratar-se da análise detalhada de um caso individual (a realidade específica das aulas de ELE de uma única escola federal de Ensino Médio), classificamos a pesquisa como um estudo de caso (Goldenberg, 2000), cuja abordagem de análise caracteriza-se como qualitativa. Para complementar os dados coletados no questionário, foi realizado um pequeno estudo documental, com a análise dos programas do curso de graduação dos docentes-informantes. Nosso objetivo foi corroborar ou refutar a hipótese de que a formação desses professores teria influenciado sua atuação, dificul-

tando-a pela falta de elementos voltados à especificidade do trabalho com deficientes visuais.

Nosso recorte voltado para o sistema de ensino regular formal justifica-se por:

a. ter apoio na LDB brasileira, que preconiza a prática da educação inclusiva no ensino básico regular, e,

b. enfocar especificamente o Ensino Médio, no qual a oferta de língua espanhola passa a ser obrigatória a partir da lei 11.161/2005 (Brasil, 2006).

Escolhemos trabalhar com uma instituição pública de ensino da rede federal, localizada no município do Rio de Janeiro. Esta instituição vem oferecendo o idioma espanhol em sua grade curricular regularmente desde 1992 e tem a prática de inserir os alunos com deficiências físicas em turmas regulares em todas as disciplinas curriculares. Além disso, o acesso a seus docentes nos foi facultado sem dificuldades. Esta instituição passa a ser identificada, então, como escola-caso.

Inicialmente, foi realizada a coleta de dados através de um questionário piloto com os professores. Os informantes definitivos da pesquisa foram dois docentes de língua espanhola da escola-caso que atuavam em turmas de ensino médio com alunos deficientes visuais. Ambos fizeram sua formação na Faculdade de Letras de uma instituição de ensino superior pública do Rio de Janeiro, curso de Português-Espanhol.

Antes de aplicar o piloto, realizamos uma visita à escola-caso, onde também tivemos contato com os alunos portadores da deficiência. Dessa forma, podemos comprovar na prática que o ensino ELE não era voltado para a abordagem da leitura interativa em sua grande parte.

Nesta visita, através da conversa com alguns professores que atuam com esses sujeitos especiais, foi reorganizada a seqüência de perguntas do questionário definitivo, pois se confirmou que certas questões e idéias da proposta original não eram pertinentes para o contexto observado.

Nosso objetivo era verificar como o cego adquire a leitura em língua estrangeira e como se processa sua interação com os demais alunos videntes, em sala de aula. Fizeram, portanto, parte desse processo de ajuste e validação do instrumento também as conversas com alunos cegos e a assistência a duas semanas de aula em duas turmas da mesma série, com professores diferentes.

Observamos que nenhum dos professores atuava no ensino da leitura em língua espanhola segundo a perspectiva socio-interacional. Ademais, não conseguiam interagir com todos os alunos do grupo, principalmente com os deficientes, sendo essa informação revelada na conversa informal com os próprios alunos e, comprovada na observação prática da sala de aula. Cabe destacar nas turmas observadas a presença de um aluno vidente que sempre estava disposto a colaborar e guiar o amigo deficiente na realização das tarefas.

Após a aplicação e análise do piloto, foi possível verificar as questões que alcançavam os objetivos satisfatoriamente, além de avaliar a necessidade de realizar modificações. O questionário definitivo para a coleta de dados da pesquisa foi composto de questões discursivas que procuraram analisar a formação do professor e sua prática pedagógica no cotidiano de sua sala de aula. Nossos *corpora* de análises estão constituídos, portanto, das respostas dos dois docentes-informantes ao questionário e do programa curricular da IES pública onde estes cursaram sua graduação.

## 4. CONCLUSÕES

Após a aplicação e análise dos questionários definitivos, acreditamos que grande parte das deficiências encontradas pelos docentes em sua prática com alunos portadores de deficiências físicas encontra-se nas deficiências de seu curso superior, e não na sua inexperiência com tal público. Portanto, a raiz do problema pode estar no papel da universidade pública (ensino, pesquisa e extensão) na formação do profissional de Letras. Além disso, pensamos que, aliada a essa defasagem em sua formação, pode estar a falta ou o desinteresse por uma formação continuada na área específica, ou ainda, uma falha da própria escola e/ou do Estado, que não oferecem nenhum tipo de preparação aos seus docentes.

Embora os dados coletados e a revisão bibliográfica indiquem a importância de uma metodologia de ensino voltada para as necessidades de alunos especiais, nosso estudo de caso mostra uma insuficiência ou quase inexistência de procedimentos pertinentes à preparação e qualificação de profissionais formados para esse fim. Como visto na revisão da literatura especializada no tema, a população de deficientes visuais no mundo requer providências incisivas e contundentes que propiciem o acesso à formação profissional condizente. Mesmo com os cegos tendo acesso à leitura e escrita por meio do sistema Braille, não são todas as informações disponíveis

por esse meio, principalmente as relativas ao estudo de línguas estrangeiras e, no caso da presente pesquisa, do espanhol.

Na realidade, pelas respostas atribuídas pelos professores informantes aos questionários, observamos que com turmas heterogêneas, merecem atenção especial os alunos com necessidades especiais. O deficiente visual evidentemente tem seus deveres e direitos sociais idênticos aos de todos os cidadãos. Têm que merecer atenção e oportunidades de participação social, segundo suas capacidades de desempenho, sem discriminações. Nesse sentido, o processo de inclusão social do cego deve ressaltar, sobretudo sua formação educacional. No estudo da língua espanhola para esse público ainda são marcadas importantes carências merecedoras de atenção, que começam a partir da revisão e atualização dos respectivos currículos de formação dos professores especializados nessa área.

O ensino da leitura a esse público não pode se caracterizar apenas como elemento acessório ou instrumental do ensino-aprendizagem de LE (e de LM), embora não possamos negar sua função de instrumento para o acesso à informação, por exemplo. É igualmente uma atividade de construção de saberes, de reflexão sobre o mundo, de desenvolvimento do potencial discursivo, individual e social do leitor. Portanto, necessita atenção sistemática durante a prática didático-pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA


Freire, P., 1986, *A importância do ato de ler*, 12ª ed., São Paulo, Cortez.

Goldenberg, M., 2000, *A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*, 4ª ed., Rio de Janeiro, Record.

Henz, L., 2001, *(Des)vantagem e aprendizagem: um estudo de caso em uma proposta curricular e interdisciplinar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*, Disertación de Máster (Programa de Postgraduación en Educación, no publicada), Porto Alegre, UFRGS..

Marchesi, A. y Martín, E., 1995, "Da Terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais", en: C. Coll *et al.*, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar*, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 7-25.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, 4 v., Brasília, MEC.

Nascimento, K., 1997, *Interação de Sala de Aula de Língua Estrangeira de Deficientes Visuais*, Disertación de Máster en Letras (no publicada), Pelotas – RS, UCPel.

Organização Mundial de Saúde, 2004. Disponible en: www.opas.org.br/publicac.cfm, acceso el: 26/04/2006.

Paraquett, M., 1998, «Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental», Belo Horizonte, UFMG, *Caligrama*, 3: 117-127.

Pereira dos Santos, M., 2000, «Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras e várias conseqüências», en: L. Heron da Silva (org.), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*, Petrópolis, RJ, Vozes, pp.440-452.

Saviani, D., 2000, *A Nova Lei da Educação - LDB Trajetória, limites e perspectivas*, Campinas, Editora Autores Associados.

Vergara, S. C., 2000, *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*, São Paulo, Atlas.

Vergnano Junger, C. S., 2002, *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*, Tese de doutorado (Letras Neolatinas, não publicada), Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras.