POR UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO BÁSICO: CAMINHOS DA LITERATURA

Marinez de Souza Tamburini Brito*
Josilene Pinheiro-Mariz**

Resumo: A literatura enquanto socializadora de saberes pode favorecer, dentre infinitas possibilidades, a inserção do aprendiz do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), com necessidades especiais, ao universo fictício do texto. A nossa proposta visa a caracterizar a utilização do texto literário como principal Tecnologia Assistiva de baixo custo no ensino do ELE, sob o enfoque inclusivo do Proyecto Allende, do Colégio Universitário, da Universidade Federal do Maranhão. Tal perspectiva tem como bases os estudos de Riportella (2006); Brito (2009) e Pinheiro-Mariz (2008) e os resultados finais apontam para um ensino dinâmico, no qual os aprendizes sentem-se responsáveis pela própria aprendizagem, confirmando a eficácia do texto literário como elemento de estimulo à inclusão e ao ensino de língua na perspectiva de uma necessária indissociação.
Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Espanhol-LE. Língua e Literatura.

Abstract: Literature as a medium of socializing knowledge can favour, in many ways, the inclusion of the disabled learner of Spanish as a Foreign Language (SFL) into the ficticious universe of the text. Our proposal has the objective of characterizing the use of the literary text as the main low-cost Assistive Technology for teaching Spanish as a foreign language, with an inclusive focus on the University School's Proyecto Allende, at the Federal University of Maranhão. This perspective is grounded on the studies of Riportella (2006); Brito (2009) and Pinheiro-Mariz (2008), and the final results

* Professora de Língua espanhola no Colégio Universitário, da Universidade Federal do Maranhão (COLUN- UFMA). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA). São Luís- MA-Brasil. Endereço eletrônico: tamburinimar@hotmail.com

** Professora Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: jsmariz22@hotmail.com

reveal a dynamic teaching model, in which the learners feel responsible for their own learning, which in turn confirms the efficiency of the literary text as a way of stimulating inclusion and language teaching in a non-dissociating perspective.
Keywords: Assistive Technology. Spanish-FL. Language and Literature.

1 Introdução

As reflexões favorecidas pelo desenvolvimento do tema que aqui nos propomos a trazer à ponderação são decorrentes de uma necessária discussão a respeito de práticas e de teorias que têm embasado as nossas pesquisas iniciadas há alguns anos, oriundas da experiência de ensino em sala de aula de língua estrangeira (LE). No nosso caso em particular, com o ensino da língua espanhola na escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão (Colégio Universitário, COLUN- UFMA), temos aplicado teorias à prática do cotidiano escolar, enfocando a área do conhecimento que vem sendo chamada de Tecnologia Assistiva (TA).

Nessa perspectiva, este trabalho buscou comprovar o papel relevante da literatura enquanto TA, no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) para discentes com deficiência visual. Essa perspectiva se funda na noção da literatura como socializadora de saberes e que pode favorecer, entre infinitas possibilidades, a inserção do aprendiz de ELE, com deficiência visual, ao universo ficcional do texto.

Para as nossas investigações, realizamos um estudo experimental, do tipo descritivo e de enfoque qualiquantitativo, pois, embora não levássemos em conta a quantidade de participantes, e sim, os resultados, entendemos que o número de aprendizes da língua, participantes do projeto, põe em destaque a relevância da pesquisa, uma vez que propõe a inclusão. Como instrumentos de pesquisa, para a coleta dados, empregamos a técnica de aplicação de questionários, observação de aulas, atividades de leitura e compreensão, além de motivar a expressão oral na aula de LE e, por fim, a análise documental que nos sinalizou os resultados da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram 14 aprendizes dessa LE inseridos no Proyecto Allende, entre videntes, cegos e baixa-visão Como suporte para esse estudo,

encontramos na narrativa *Los niños eran felices, ¿y tú?* (2009), que possui características de um texto literário, considerando-se, primeiramente, que se trata de uma narrativa ficcional, com personagens, enredo, trama e desfecho, elementos estes que caracterizam uma narrativa literária e como gênero, trata-se de um conto. Cabe também advertir que o conto não foi escrito com um fim pedagógico, estando, portanto, dentro da classe de obras, que são as literárias, endereçadas a todos os homens, em qualquer fase da vida e em qualquer lugar, segundo nos indica o filósofo e escritor Jean-Paul Sartre (1958).

No que diz respeito à Tecnologia Assistiva (TA), trata-se de uma nova área do conhecimento, que é composta por recursos e serviços que têm por finalidade a propiciação, bem como a extensão das habilidades em pessoas que apresentam algum tipo de privação funcional, em decorrência da deficiência (SCHIRMER et al., 2007). Nesse sentido, buscamos relacionar essa tecnologia ao ensino/aprendizagem da língua espanhola, associando-a ao fazer literário e/ou à criação literária (BRITO, 2007, 2009).

Portanto, considerando-se que a Tecnologia Assistiva de Baixo Custo caracteriza-se como meios diversos que permitem a eficácia da aprendizagem, nesta pesquisa, identificamos no texto literário (TL) um espaço muito especial para favorecer o processo de ensino e aprendizagem do espanhol sob um enfoque inclusivo. Isso é possível porque o TL permite motivar as habilidades linguísticas (compreensão oral: ouvir, expressão ou produção oral: falar; compreensão escrita: ler, e expressão ou produção escrita: escrever), mesmo considerando que esses aprendizes têm menos habilidade para ler e escrever, diante das limitações.

Assim, este artigo procura apresentar, em um primeiro momento, as teorias que fundamentam essa reflexão e que nos conduziram à análise dos resultados que obtivemos ao longo da nossa pesquisa. Ligada à política que procura favorecer a inclusão educacional (MANTOAN, 2003), nos propomos a trabalhar não somente com aprendizes com baixa visão, mas também com aprendizes cegos e videntes, levando a eles leituras literárias, uma vez que na nossa perspectiva, tal procedimento se configura como um caminho especial para uma leitura-fruição. Em seguida, apresentaremos alguns dados

importantes que mostram a literatura como um elemento essencial no que concerne à inclusão social e, mais especialmente, no que diz respeito aos aprendizes com características peculiares como os aprendizes de ELE com baixa visão e/ou cegos.

Estudos recentes têm sinalizado que a relação inerente entre língua e literatura é indispensável, necessária e, portanto, eficaz em sala de aula de línguas estrangeiras (PINHEIRO-MARIZ, 2008); dessa forma, a Tecnologia Assistiva vem ligada à Literatura, estimulando uma reflexão sobre o lugar do homem no seu contexto sociolinguístico. Isso se dá pelo fato de que tanto uma (a TA), quanto a outra (a literatura) vêm contribuir eficazmente para uma inserção do aprendiz no universo fictício do texto literário.

2 A Tecnologia Assistiva no contexto de ensino do Colégio Universitário (COLUN- UFMA)

Hoje, em pleno século XXI, o direito de ir e vir das pessoas com deficiência ainda é um grande desafio, tanto no que diz respeito ao simples ato de frequentar uma escola, como também à forma de acesso aos meios de transporte, ao trabalho, entre outros. Contudo, o Decreto 5.296/04 que regulamenta as leis de acessibilidade estabelece critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Diante dessa perspectiva, compreendemos que o entendimento do termo "acessibilidade" seja física, atitudinal, sensorial, comunicacional e organizacional não é suficiente, pois a barreira social é a mais forte e gera um preconceito contra a pessoa com deficiência. Assim, para que o aumento da acessibilidade seja eficaz é importante integrar respeito, educação, lazer, saúde e emprego e daí se concretizará a real ideia de extensão da cidadania.

Nesse âmbito e, para que o deficiente visual (DV) se torne mais autônomo, é evidente a importância da Tecnologia Assistiva (TA), seja ela de baixo ou alto custo, pois dessa forma, o indivíduo poderá ser respeitado na sua diversidade e consequentemente desenvolverá suas potencialidades na área proposta. Por essas razões, a TA é um marco ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos,

serviços, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover uma vida independente e uma melhor inclusão social.

Cabe destacar que tais recursos vão de uma simples bengala a um complexo sistema computadorizado. Podem ser utilizados recursos de baixa tecnologia (miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, pranchas de comunicação, etc.) e de alta tecnologia (computadores, sintetizadores de voz, etc.). Assim, em sua tese intitulada: *Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação Visual,* Sonza (2008) define Tecnologia Assistiva como sendo um conjunto de artefatos disponibilizados às pessoas com necessidades especiais, que contribuem para prover-lhes uma vida mais independente, com mais qualidade e possibilidades de inclusão social. Considerando o pensamento da autora, essa nova vertente do conhecimento é fundamental para assessorar o trabalho do docente, que vai nortear seu aluno, permitindo sua autonomia em diversos setores da sociedade.

Assim, podemos comprovar que no contexto da educação da pessoa com deficiência visual é possível obter resultados, pois segundo Salomon (2000), o educador deve realizar a tarefa de pedagogo, auxiliando no processo de aprendizagem do indivíduo, trabalhando em todas suas vertentes. Entende-se, portanto, que a aprendizagem do aluno não está descartada e que depende da adequação das propostas de atividades e de recursos didáticos específicos.

Com base na ideia da autora, comprovamos que o uso de Tecnologias Assistivas na educação das pessoas com deficiência visual vem se tornando, de forma crescente, um meio concreto de inclusão e interação no mundo, pois objetivam permitir ou facilitar determinadas tarefas. Nela, encontram-se meios de o aluno 'ser' e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento.

O termo Tecnologia Assistiva nos remete à visão do que é possível no meio das pessoas que necessitam de maior independência, de qualidade de vida e de inclusão social. Diante dessa possibilidade de inclusão, temos a classificação de algumas categorias de TA tais como: auxílios para a vida diária, (CAA) Comunicação Aumentativa Suplementar e Alternativa (CSA), recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos

para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para cegos ou com visão subnormal, auxílios para surdos ou com déficit auditivo e adaptações em veículos (SCHIRMER et al., 2007). A fim de tornarmos o processo de ensino/aprendizagem do ELE mais eficaz, enfatizamos a nona categoria, tendo em vista o nosso público, que é formado por participantes do *Proyecto Allende*.

3 *Proyecto Allende* no ensino do ELE (espanhol como língua estrangeira)

O *Proyecto Allende* foi criado em 2006, no Bairro da Vila Palmeira, na cidade de São Luís, Maranhão-, na antiga unidade do COLUN. A sua execução foi possível diante da iniciativa da equipe que compõe o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEE[1]. A procura constante por parte de estudantes de ELE, com deficiência visual participantes do grupo do curso Técnico de Administração e Meio Ambiente da própria instituição também colaboraram com a criação do projeto. Então, o *Proyecto Allende* apresenta uma filosofia que trabalha na perspectiva de inclusão dos aprendizes de ELE com ou sem necessidades educativas especiais, imersos, de modo crítico, no seu ambiente social, cultural e econômico, capazes de explorar o seu próprio potencial e de produzir mudanças para a reconstrução de uma sociedade justa e igualitária.

A palavra *Allende*, de origem espanhola, significa "além de". Levando em conta a atual conjuntura do sistema escolar brasileiro, onde as dificuldades no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais representariam um reflexo da prática social não ficando circunscrita apenas aos limites da escola, essa expressão ganha um novo sentido no *Proyecto Allende*: vindo a assumir o papel de "romper barreiras". Daí, portanto, se justifica a escolha do nome, uma vez que o nosso propósito está centrado nessa quebra de barreiras,

[1] O NAPNEE, implantado no Colégio Universitário no ano de 2005, faz parte das ações desenvolvidas pelo Programa TEC NEP / MEC, criado para instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e receber alunos com necessidades educacionais especiais.

buscando a promoção das relações interculturais entre esses aprendizes de ELE ditos "especiais".

Atualmente, o referido projeto funciona na unidade do COLUN situado no Campus Universitário do Bacanga, em uma sala do próprio NAPNEE; local onde as aulas de espanhol são ministradas, sendo o mesmo espaço que funciona como laboratório para estudo/produção dos materiais didáticos adaptados. Tal empreendimento se deu por levamos em conta que um de nossos principais objetivos é suprir as possíveis lacunas na aquisição da aprendizagem da língua estrangeira, buscando meios que facilitem a aquisição dessa língua naquele meio escolar.

O *Proyecto Allende* não está fora de um conjunto de ideias que pensa no aprendiz de uma língua estrangeira, pois está ancorado na proposta do Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Logo, esse projeto está estruturado com módulos semestrais: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, em que cada nível apresenta uma carga horária de 40 horas-aula, com a finalidade de atender à comunidade em geral, focando aprendizes de ELE, ditos "videntes", "com baixa visão" e "cegueira total", cuja proposta pedagógica é oferecer uma aprendizagem da língua espanhola adequada às necessidades físicas, sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa sociedade, considerando a vivência dos aprendizes de ELE em sua formação cidadã e para o trabalho.

Com seis anos de existência, o *Proyecto Allende* tem contribuído de forma significativa, para o processo de inclusão dos aprendizes de ELE deficientes visuais da Escola de Aplicação, da Universidade Federal do Maranhão, propiciando-lhes o processo de aquisição da Língua Espanhola, com atividades de valorização da língua e da cultura hispânica. Dessa maneira, cada aprendiz de ELE pode atuar em um contexto sócio-cultural como participante capaz de contribuir com suas competências, ou seja, através de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com uma visão humanizada do ser.

Em pesquisa anterior, sob o título *Proyecto Allende: o uso da tecnologia assistiva no ensino da língua espanhola para aprendiz de ELEs com deficiência visual no Colégio Universitário/UFMA,* Brito (2009) destacou o uso da tecnologia assistiva como facilitadora da aprendizagem no processo de aquisição da língua espanhola. Nesse contexto de pesquisa, ficou confirmado que o uso desses recursos

configura-se em uma excelente ferramenta para o processo de aquisição da língua espanhola na promoção do processo de inclusão dos seus aprendizes.

Na realidade, pensar em uma educação sem barreiras tem relação com a política do governo brasileiro que visa à inclusão de pessoas com necessidades especiais, no intuito de promover, de fato, uma igualdade entre os homens, o que é assegurado pela política de direitos humanos. Para Barros (2007), no que tange aos deficientes, a inclusão vem se traduzindo, basicamente, nas demandas por maior acessibilidade urbana, adequação da escola regular aos aprendizes de ELE com deficiência e pela inserção competitiva dos mesmos no mundo do trabalho.

Na pesquisa supracitada, levamos em consideração essa perspectiva inclusiva; e, assim, um número de cem por cento do universo pesquisado apontou a utilização da Tecnologia Assistiva como essencial para facilitar e motivar a aprendizagem no ensino do espanhol. Isso ficou evidenciado nos relatos dos estudantes participantes do projeto. Vejamos o que afirmam os aprendizes A e B:

> "-A TA é um meio facilitador da pessoa com deficiência e ajuda na inserção do mercado de trabalho e principalmente na educação." (*sic.*). (aprendiz A de ELE).

> "-A gente precisa de recursos adaptados de acordo com as nossas necessidades." (aprendiz B de ELE).

Observamos o quanto esses dois exemplos podem traduzir a vivência desses aprendizes; no caso do estudante A, identificamos uma inquietação com a possível inserção no mercado de trabalho. Para ele, a TA vem facilitar a vida de pessoas com deficiência. No caso do aprendiz B, observamos uma necessidade de adequação de recursos à realidade das pessoas portadoras de deficiências. Com isso, destacamos que a TA é imprescindível no processo de autonomia humana e nesse contexto, não se pode desvincular qualquer tipo de produto de TA relacionado às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Dessa forma, Zwierewicz (2007, p. 110) afirma que "A qualidade do processo educativo alicerçado pelas tecnologias digitais vincula-se diretamente à concepção educativa, às mudanças metodológicas". Por essa razão, a escola tem um papel proeminente na aplicação e utilização de todos esses aparatos, pois não basta apenas dispor de tais recursos, se não houver como mantê-los ou se não houver, efetivamente, um uso de tais expedientes.

Nesse sentido, observamos que, aos poucos, esse entendimento vem sendo efetivado por parte dos gestores escolares, resultando em uma percepção real pelos aprendizes de ELE. Como consequência disso, hoje já é evidente que mesmo os próprios estudantes, com baixa visão avançam para o mundo tecnológico, considerando-se o fato que alguns dos participantes atendidos pelo projeto, quando perguntados, destacaram também como ponto relevante o uso do computador como meio de interação com a língua espanhola. Essa compreensão pode ser verificada nos depoimentos dos participantes para a seguinte pergunta: "Quais recursos de TA você recomendaria para facilitar ainda mais sua aprendizagem no ensino do espanhol?"

Vejamos o que dizem alguns desses relatos, a seguir:

> "– O uso do computador com um leitor de tela, pois como sou baixa visão e necessito de uma fonte muito grande, me deixaria mais livre para fazer minhas pesquisas na língua espanhola." (aprendiz A, de ELE).
>
> "– O uso do computador por ser mais interativo." (aprendiz B).
>
> "– O uso do computador para facilitar o trabalho e assim não ficamos isolados do mundo." (aprendiz C).
>
> "– O uso do computador com programas instalados, pois necessitamos aprofundar nossos estudos na língua espanhola. Não podemos ficar só com o conteúdo trabalhado em sala." (aprendiz /feminino D).

> "– O computador é fundamental porque temos mais chances de aprofundar o estudo do espanhol." (aprendiz /feminino E).

Os cinco excertos comprovam o quanto a TA pode auxiliar na aprendizagem da língua para esses estudantes com necessidades especiais. Observamos que para eles a presença do computador caracteriza-se como um suporte à autonomia no processo de aprendizagem e vai muito além dessa perspectiva. Pois, conforme lemos o relato do aprendiz "C", esse recurso tecnológico representa uma ponte entre a solidão da "quase cegueira" e o mundo que, para ele, está ligado à língua espanhola e às muitas possibilidades que ela pode favorecer no ato de sua aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, Zwierewicz (2007, p. 95) afirma ainda que "a educação digital configura novas formas de aprender e amplia possibilidades para o desenvolvimento de uma perspectiva educativa mundial de aprendizagem sem limitação". Portanto, fica claro nesse estudo que o acesso às tecnologias assistivas abrem novas expectativas para a aquisição da língua espanhola pelas pessoas com deficiência visual, tornando o processo de ensino e aprendizagem possível, significativo e mais fácil de ser apreendido. É por essa razão que identificamos os recursos de Tecnologia Assistiva, tão presentes no nosso cotidiano, como recursos que causam um impacto positivo quando de sua legítima aplicabilidade.

4 Reflexões sobre a TA e a literatura no ensino de ELE

O ensino de línguas estrangeiras tendo como suporte, não apenas metodológico, o texto literário é hoje uma realidade necessária e emergencial (RIPORTELLA, 2006). Essa necessidade é apontada, em especial, quando se trata da relação língua e literatura. Atualmente, sob uma nova perspectiva de trabalho com a TA no processo ensino e aprendizagem da língua espanhola, nos apropriamos do texto literário como um recurso de TA indispensável que vem sendo experimentado pelos aprendizes de ELE de espanhol dos níveis Intermediário (A2+,

segundo o Marco Comum Europeu) e Avançado (B2, também segundo o Marco Comum Europeu), do *Proyecto Allende*.

O texto literário (TL) vem sendo explorado como documento que se caracteriza por suas inúmeras qualidades no que concerne à formação leitora do aprendiz de línguas, podendo ainda ser visto ainda como ponte principal para conhecimentos múltiplos. Isto porque o TL se apresenta de forma lúdica e prazerosa, estimulando a reflexão do aprendiz de ELE, levando-o a estruturar o seu conhecimento, de forma a desenvolver suas competências linguísticas em língua espanhola. Tal fato é ratificado por Jouini (2010, p.15), ao afirmar que: "Teniendo en cuenta que los textos literarios que se ofrezcan al aprendiz de ELE implican siempre una actividad de lectura, se llegará a la práctica de las cuatro destrezas pues, a raíz de un texto se puede oír, hablar, leer y escribir". Conforme explicita o pesquisador, entendemos que a literatura tem um vínculo muito forte com a língua e dessa forma, não podemos dissociá-las uma da outra, pois a partir dessa cumplicidade, o aprendiz de ELE será levado a interagir com o texto e consequentemente obterá a funcionalidade da L2.

Nesse sentido, o aprendiz de ELE é capaz de descobrir, vivenciar e absorver de forma objetiva os conteúdos trabalhados e assim, desenvolver de forma prática as quatro habilidades linguísticas, uma vez que a literatura rompe com o tradicional e cria possibilidades de pôr em prática a língua que se está estudando, principalmente de forma lúdica. Desenvolver as habilidades linguísticas no âmbito da língua estrangeira, tendo no TL um documento que incita à aprendizagem é mostrado por Pinheiro-Mariz (2008), ao exemplificar, no caso da língua francesa, que além das referidas habilidades, a obra literária permite uma ampliação de horizontes do aprendiz, conduzindo-o a uma visão mais vasta não somente de sua aprendizagem, mas especialmente, do mundo que o circunda.

Na visão de Chaguri (2009, p. 1), é através do lúdico que o aprendiz de ELE pode construir suas novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e simbolizando um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Acrescenta ainda que as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, pois sua intenção é estimular a aprendizagem e nesse aspecto residiria a dimensão

educativa. Diante disso, o professor apresenta-se como o responsável direto pela melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem, competindo a ele buscar e desenvolver as novas práticas didáticas que permitam aos discentes um aprendizado significativo.

Galvão (2007) e França (2009) destacam que uma vez que o ensino da língua espanhola se tornou obrigatório no país, através da Lei Nº. 11.161/2005, é relevante procurar atingir a todos os educandos, sem discriminação. Deve-se ainda buscar caminhos metodológicos de ensino que venham ao encontro das pessoas que precisam de um atendimento diferenciado. Nesse contexto, temos o deficiente visual que é no nosso público alvo e que para aprender espanhol necessita desenvolver certas habilidades como ler e interpretar os textos, sejam eles em Braile ou em tamanho ampliado, além de entender e falar corretamente o idioma.

Pensando nesse contexto, Griffin (2005, p. 19) nos lembra que embora a aquisição de línguas seja um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades do ser humano, "(...) todo ser humano nasce com a inata capacidade de realizar esse ato; alguns melhor que outros e em alguns casos, tendo que superar toda classe de barreiras psicológicas, fisiológicas ou inclusive sociais." É por essa razão que enfocamos esses aprendizes de baixa visão, pois sob a nossa ótica, eles são totalmente capazes de quebrar barreiras na busca por sua formação almejada.

Portanto, a pessoa com deficiência visual, assim como qualquer pessoa, pode desenvolver essa capacidade, independente das suas limitações. Krashen (1988 apud BOLDARINE, 1988) afirma que a aquisição da língua é muito similar ao processo que as crianças usam ao adquirir a primeira e a segunda língua. Trata-se de uma atividade que requer interação significativa na língua alvo – comunicação natural –, considerando-se que os falantes estão preocupados não, apenas, com a forma de suas elocuções, mas com as mensagens que eles estão transmitindo e entendendo.

No que concerne ao lúdico no ensino de uma língua estrangeira, Chaguri (2004, p. 4) afirma que este pode ser caracterizado pelo prazer e o esforço espontâneo. Salienta também o poder que este tem de absorver o indivíduo de forma intensa e total, propiciando um clima de entusiasmo entre os que participam do processo. Dessa forma, é através

deste aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade capaz de envolver o sujeito em seu aprendizado. Sobre essa questão, Schütz (2003) afirma que a motivação do aprendiz de ELE, no seio de sua aprendizagem, é um elemento chave decisivo no desenvolvimento do ser humano, Schütz (op. cit.) ainda acrescenta que o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. "Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona, é o aprendiz de ELE que aprende". (SCHÜTZ, op. cit., p. 1).

Nesse processo, pode-se perceber o quanto a aprendizagem é um comportamento procedimental ativo, o que se ratifica quando o aprendiz de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, aprende ou desenvolve uma nova habilidade. Nessa situação, há uma satisfação inicial que estimula o desejo de o aprendiz continuar querendo aprender. Assim percebe-se uma clara melhoria na autoestima e nessa perspectiva, o emprego da atividade lúdica está vinculado a todo e qualquer tipo de atividade alegre e descontraída, desde que possibilite a expressão do agir e interagir.

Na visão de Chaguri (op. cit., p.4), o professor é o maior responsável por esse processo e deve ter em mente os objetivos que pretende atingir com a atividade lúdica que ele for inventar ou reelaborar, respeitando o nível em que o aprendiz de ELE se encontra, o tempo de duração da atividade, para que seja possível a ação, exploração e reelaboração. Nesse contexto, Chaguri (op. cit.) não descarta a importância de elaborar atividades que possam resgatar o conhecimento prévio que o aprendiz de ELE traz em relação aos conteúdos significativos. Também destaca que tais conhecimentos devem proporcionar um conflito cognitivo, pois a partir dessa perspectiva, esse aprendiz poderá estabelecer uma conexão coerente entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, ocasionando uma motivação para participar e aprender de forma entusiástica.

Dessa forma, constatamos que o processo de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, por meio do uso de TA merece mais atenção e uma política linguística inclusiva que possa valorizar toda a diversidade existente em sala de aula. Por isso, na nossa visão, ao associarmos a TA à abordagem do TL em aula de espanhol, oferecemos uma política efetiva de inclusão politico-linguísticas.

Com esse procedimento, os benefícios para o público atendido pelo projeto serão mais evidentes tanto no que tange aos participantes como falantes da língua estrangeira, ou mesmo como indivíduos; pois, cada grupo, seja formado por aprendiz de ELE com deficiência visual ou não, deve manejar essa língua com o intuito de promover e impulsionar políticas que integrem cada vez mais o conhecimento científico e tecnológico.

4.1 A leitura literária como suporte para a habilidade linguística da expressão escrita

Conforme afirmamos anteriormente, o texto literário é um documento especial para se trabalhar as habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Assim como no campo da aprendizagem da língua materna, em língua estrangeira, a escrita, como competência linguística, é a que está na última fase de aprendizagem e/ou aquisição. Isso se dá porque a competência escritora demanda saberes múltiplos que são adquiridos ao longo do processo e, de um modo geral, demanda muito esforço e dedicação do aprendiz. Por essa razão é que, em se tratando de uma competência/habilidade linguística, a expressão escrita é considerada a mais complexa, pois está diretamente relacionada às outras habilidades essenciais para a aprendizagem da língua.

Nesse âmbito, o docente consciente desse fato, precisa levar o seu corpo discente a desenvolver tal competência/habilidade, mesmo cônscio que em sua aula de língua estrangeira, sempre será uma atividade que irá solicitar muitos conhecimentos. Dentre esses conhecimentos, podemos destacar a leitura, uma vez que ela desempenha um papel significativo na contextualização dos mais variados temas e, em especial, quando estão presentes em textos literários, favorecendo, instigando, assim o diálogo com elementos como a intertextualidade, por exemplo.

Essa capacidade escritora diretamente ligada às outras habilidades do aprendiz conflui para o que afirma Cassany (2008, p. 262), "para desarrollar la expresión escrita, un buen redactor tiene que ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general".

Assim, o referido autor destaca que é necessário, acima de tudo, ativar micro habilidades na sala de aula, as quais podem ser agrupadas em três eixos básicos: conceitos (ou saberes), procedimentos (ou saber fazer) e atitudes (refletir e opinar).

Quanto ao primeiro conceito, pode-se dizer que este coincide com as propriedades textuais e incluem as seis propriedades do texto, que resumem os conhecimentos sobre o código linguístico que um escritor competente deve dominar e que lhe permitem usar a língua de maneira efetiva. O segundo, que diz respeito aos procedimentos, distingue as habilidades psicomotrizes mais mecânicas, porém muito importantes, pois vão desde a aprendizagem do alfabeto, traço das letras e a caligrafia, das habilidades superiores, que incluem as micro habilidades de gerar e ordenar ideias, revisar ou reformular. O terceiro é o eixo dos procedimentos, o qual inclui os valores e as opiniões que o indivíduo tem sobre a língua, sobre a expressão escrita e cada um de seus componentes.

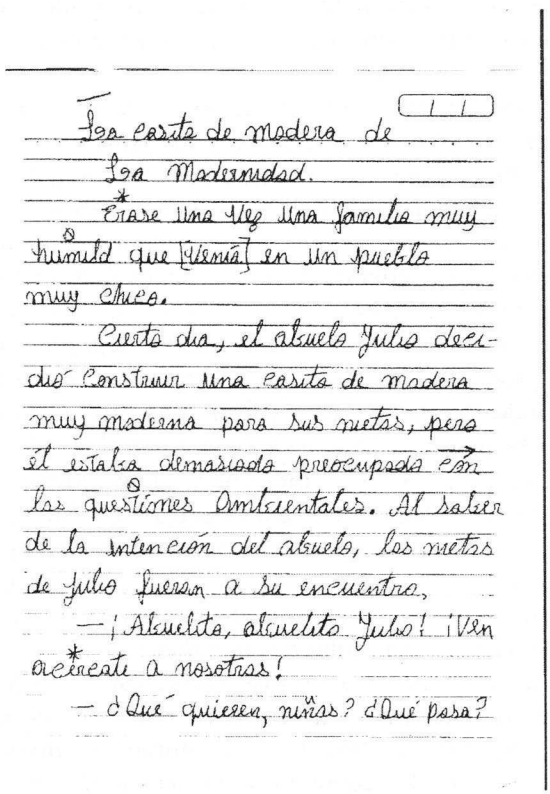
Com essas considerações, nos propomos a levar o TL aos estudantes de língua espanhola participantes do projeto para que confirmássemos que, mesmo em uma situação adversa, os aprendizes seriam incitados à leitura literária em LE. Apresentamos-lhes, então, a narrativa *Los niños eran felices, ¿y tú?*, de uma autora maranhense, mesmo estado no qual está a Escola de Aplicação, onde é desenvolvido o projeto. Essa escolha não foi, de todo, aleatória visto que no que concerne à atividade leitora, é necessário que o texto esteja próximo do universo do leitor para que tal texto seja atualizado a partir do conhecimento de mundo de quem o lê. Ao levarmos o referido conto aos estudantes, percebemos que havíamos feito a escolha adequada, pois a partir da leitura, todas as competências linguísticas foram estimuladas. No entanto, levamos em consideração os limites dos aprendizes e assim, buscamos trabalhar, de maneira mais intensiva, a competência de expressão escrita para que, de fato, atestássemos a eficácia do texto literário na aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo nessa situação bastante particular de aprendizagem.

Dentre os resultados, no tocante a expressão escrita, o gráfico seguinte mostra que os discentes com cegueira e baixa visão, que estudaram espanhol no *Proyecto Allende*, conseguiram desenvolver a expressão escrita, tendo como fio condutor a abordagem do conto *Los*

niños eran felices, ¿y tú?, um texto que apresenta características típicas de um texto literário. No que concerne a essa habilidade (de expressão/produção escrita), observamos que esta é a protagonista tanto no ensino da língua materna quanto na estrangeira, já que o discente é levado a pensar e refletir sobre o que escreve, tendo como retificar, em um segundo momento, seus erros e demais "deslizes" da escrita.

Dentre os quatorze aprendizes de ELE que fizeram parte deste estudo, 85,7% deles desenvolveram a competência escrita, produzindo textos; isso pode ser comprovado, nos excertos abaixo:

Figura 1 - Produção de aprendiz com baixa visão, estudante de ELE – COLUN - UFMA.



La casita de madera de la Modernidad.

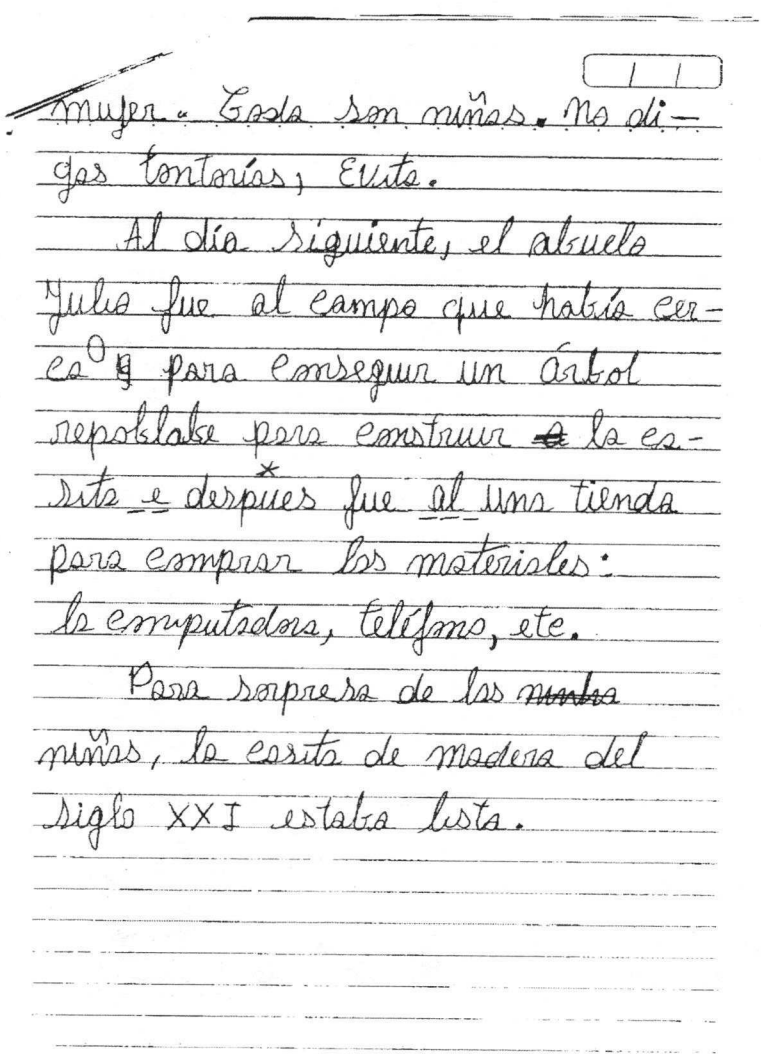
Érase una vez una familia muy humilde que vivía en un pueblo muy chico.

Cierto día, el abuelo Julio decidió construir una casita de madera muy moderna para sus nietas, pero él estaba demasiado preocupado con las cuestiones ambientales. Al saber de la intención del abuelo, las nietas de Julio fueron a su encuentro.

—¡Abuelito, abuelito Julio! ¡Ven acércate a nosotras!

—¿Qué quieren, niñas? ¿Qué pasa?

Figura 2 - Produção de aprendiz com baixa visão, estudante de ELE – COLUN - UFMA.



mujer. Todas son niñas. No digas tonterías, Evita.

Al día siguiente, el abuelo Julio fue al campo que había cerca para conseguir un árbol repoblado para construir la estatua y después fue al una tienda para comprar los materiales: la computadora, teléfono, etc.

Para sorpresa de las ~~mamás~~ niñas, la estatua de madera del siglo XXI estaba lista.

Figura 3 - Produção de estudante de ELE, vidente, COLUN - UFMA.

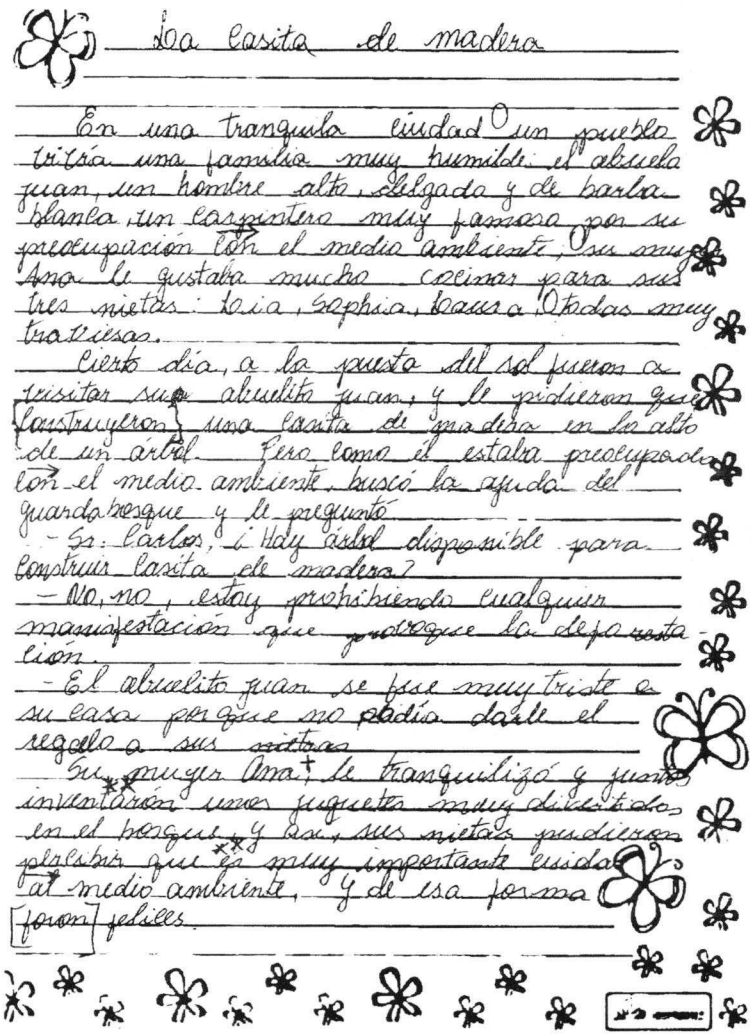
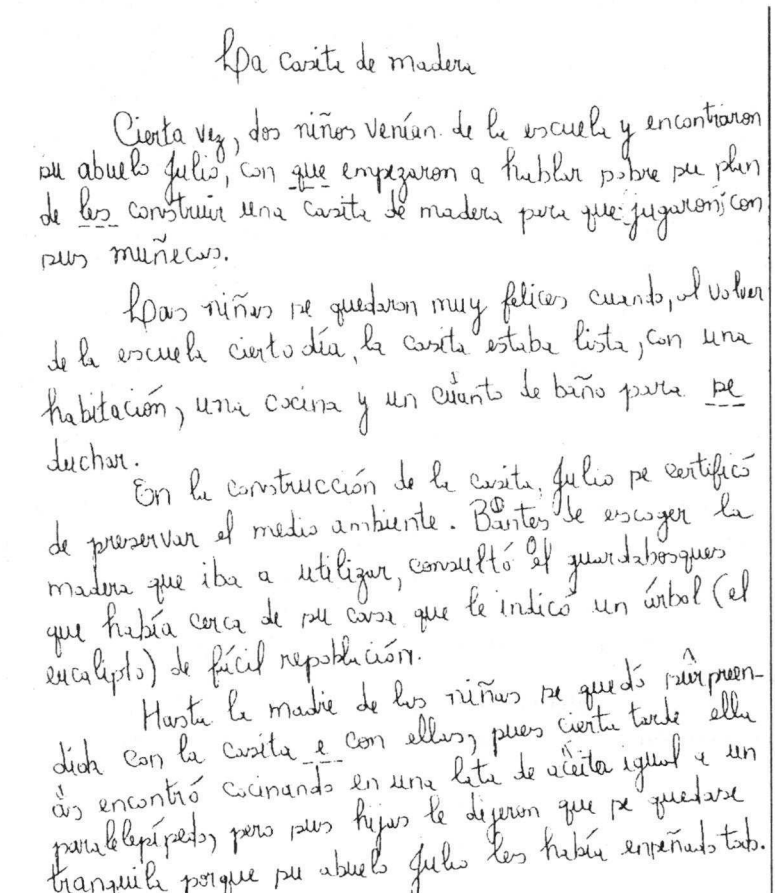


Figura 4 – Texto de um aprendiz cego, transcrito de braile para tinta.


La Casita de Madera

Cierta vez, dos niños venían de la escuela y encontraron su abuelo Julio, con que empezaron a hablar sobre su plan de les construir una casita de madera para que jugaran con sus muñecas.

Las niñas se quedaron muy felices cuando, al volver de la escuela cierto día, la casita estaba lista, con una habitación, una cocina y un cuarto de baño para se duchar.

En la construcción de la casita, Julio se certificó de preservar el medio ambiente. Antes de escoger la madera que iba a utilizar, consultó el guardabosques que había cerca de su casa que le indicó un árbol (el eucalipto) de fácil repoblación.

Hasta la madre de los niños se quedó sorprendida con la casita y con ellos, pues cierta tarde ella los encontró cocinando en una lata de aceite igual a un parabelepípedo, pero sus hijos le dijeron que se quedara tranquila porque su abuelo Julio les había enseñado todo.

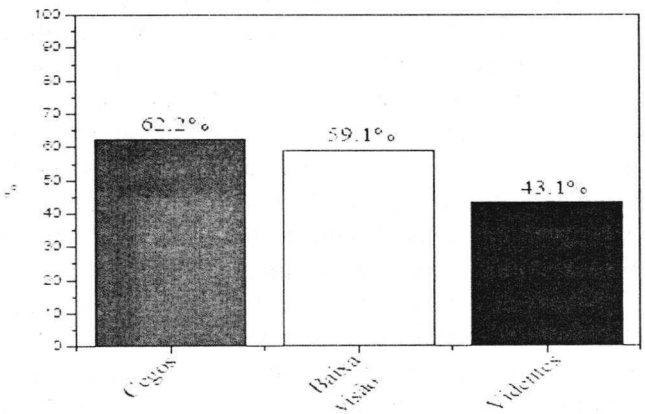
Esses excertos nos comprovam o que nos diz Gonçalves (2007), quando afirma que para o aprendiz de uma L2 desenvolver a capacidade da escrita é importante passar por cinco etapas: cópia, reprodução, reorganização, escrita dirigida e composição. Essa ideia já vem da língua materna e pode ser estendida para a L2. Pinheiro-Mariz (2007) afirma que a escrita é a atividade mais expressiva no processo de aprendizagem de uma língua e que quanto mais se produz, mais se escreve, o que vai propiciar ao discente sua eficácia nesse processo. Na realidade, essa perspectiva está ligada tanto á língua estrangeira, quanto à língua materna, uma vez que essa competência é, por certo, uma das mais difíceis de "dominar".

Observamos que a limitação visual não se configurou como um empecilho para a leitura do texto, o que retifica que esses estudantes são leitores capazes fazer também múltiplas leituras, dentre as quais, destacamos a leitura de mundo tão necessária para o ser humano na sua diversidade social e histórica.

Nesse sentido, observar a produção escrita de estudantes de uma língua estrangeira com dificuldades de evidentes sinaliza o quanto é necessário que se pense em políticas de inclusão, uma vez que, de um modo geral, os aprendizes com dificuldades diversas são tão capazes de aprender a LE, quanto aprendiz que não apresente nenhum tipo de "deficiência".

No quadro abaixo, observamos o resultado exposto em gráfico a respeito da competência escritora dos aprendizes do projeto.

Gráfico 1 - Dados relativos à comparação da produção escrita de videntes às dos estudantes com deficiência visua da leitura da obra *Los niños eran felices, ¿y tú?*



A partir desses exemplos, constatamos o que nos dizem Nascimento e Trouche (2008), ao afirmarem que a abordagem de um texto literário em aula de língua espanhola é uma atividade possível e necessária de ser feita, muito embora inúmeras dificuldades estejam presentes nas salas de aulas das mais diversas línguas, quando o tema é a abordagem da literatura. Milreu (2010) destaca que esse tipo de procedimento é um desafio constante para o professor que necessitar estar todos os dias em contato com a língua e com as suas múltiplas perspectivas.

5 Algumas conclusões

Do ponto de vista da pesquisa científica, nosso trabalho busca apresentar a língua espanhola na perspectiva da inserção, uma vez que o Proyecto Allende está voltado para o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola no processo inclusivo das pessoas com deficiência visual.

No que concerne ao termo Tecnologia Assistiva, podemos ainda afirmar que se trata de um meio muito importante no meio da educação

inclusiva, pois os estudos nesse cômputo dão conta que o texto literário enquanto TA pode ser um instrumento potente na aprendizagem e / ou no processo de aquisição da L2. Considerando as pesquisas anteriores e apoiadas no texto literário como principal ferramenta de TA no processo ensino e aprendizagem da língua espanhola, ratificamos que não se pode mais conceber a linguística isolada, sem fins, seja no ensino de aprendizes com visão, seja para aqueles que têm algum tipo de deficiência visual, ou não. É por essa razão, que atualmente, podemos afirmar que os benefícios dessa associação TA ao TL são determinantes para o ensino e a aprendizagem do ELE na nossa realidade.

No que tange à amplitude do texto literário, em especial, na aquisição das quatro competências linguísticas, reiteramos que nesse processo de inclusão de aprendiz de ELE com deficiência visual, a abertura que este propicia é extremamente enfática. Ratificamos a afirmativa de Jouini (2007) e Riportella (2006), que asseguram que os textos literários implicam em uma atividade de leitura, desencadeando as outras competências necessárias à formação do aprendiz de uma língua estrangeira e, em especial, do ELE.

A abordagem da literatura como caminho de inclusão no ensino da língua espanhola no COLUN/UFMA tornou-se uma prática determinante, sobretudo, quando pensamos no nosso público-alvo que é o aprendiz de ELE com deficiência visual. Com a escolha do TL como principal Tecnologia Assistiva de baixo custo, pudemos estimular a aprendizagem dessa L2 a partir da abordagem da obra literária que se constituiu em uma importante quebra de paradigma para a interação no espaço da aula. Esse procedimento foi possível, pois em nenhum momento separamos o homem social da atividade mediada pelo professor, uma vez que são essas atividades que nos conduziram a ver esses sujeitos aprendizes em sua totalidade. Com vistas a uma melhor compreensão do processo ensino e aprendizagem da língua espanhola num contexto inclusivo, acreditamos que a partir do texto literário, podemos pensar e conceber a educação de uma pessoa com deficiência visual em toda a sua complexidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

BARROS, A. S. S. Discursos e significados sobre as pessoas com deficiências nos livros didáticos de português: limites na comunicação de sentidos e representações acerca da diferença. In: *Revista Brasileira de Educação Especial/* Universidade Estadual Paulista. v.13, n. 1, 2007 – Marília: ABPEE, 2007, p. 61-75.

BOLDARINE, R. de C. *Scraps na prática da língua inglesa*: análise de uma experiência utilizando a teoria de aquisição de língua estrangeira de Stephen Krashen no ambiente Orkut. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto Nº 5.296 de dezembro de 2004. Disponível em < http://www.scribd.com/doc/7261660/Lei-BR-1009800-Acessibilidade-e-Decreto-529604>.

BRITO, M. S. T. *Proyecto Allende: O uso da tecnologia assistiva no ensino da língua espanhola para aprendiz de ELEs com deficiência visual. Monografia* (Especialização em Educação Profissional, Tecnológica e Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, 2007.

BRITO, M. S. T. *Los niños eran felices, ¿y tú?* São Luís: Edufma, 2009.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Enseñar lengua.* Barcelona: Editorial Graó, 2008.

CHAGURI, J. P. *O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros.* Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/aprendiz de ELEs / publicações /textos/u00004.htm>. Acesso em 04/02/2009.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. 180 p.: il.

FRANÇA, N. A.; GALVÃO, E. *O ensino da língua espanhola para o deficiente visual.* In: XV Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná – Línguas: cultura, diversidade, integração. Curitiba, 2007, p. 329-335.

GALVÃO FILHO, T. *Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva*: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GRIFFIN, K. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.* Madrid: Arco/Libros, 2005.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Ed. 34, 1999.

JOUINI, K.
http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF
El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso.
Acesso em 23/04/2010.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación

Internacional, para la edición impresa en español. Ministerio de Educación, Paseo del Prado. 2002.

MILREU, I. É possível trabalhar literatura nas aulas de espanhol língua estrangeira¿- Problemas, propostas e desafios da prática do texto literário no processo de ensino/aprendizagem de E/LE ou uma leitura crítica de *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Touche. *Revista Leia Escola*, v. 1, n. 1, EDUFCG. Campina Grande, 2010, p. 182-206.

NASCIMENTO, M. B. B. do; TROUCHE, A. A. L. G. *Literatura y enseñanza*. Rio de Janeiro: CCAA editora, 2008.

PINHEIRO-MARIZ, J. Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE). *Revista On Line Eutomia de Literatura e Linguística,* v. 2, p. 522-537, UFPE. Recife. 2008.

RIPORTELLA, L. *Le texte littéraire en classe d'espagnol*. Lyon : INRP, 2006.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH. R.; MACHADO, R. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*: deficiência física. SEEP. SEED. MEC. Brasília, 2007.

SCHÜTZ, R. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. Disponível em: http://www.sk.com.br/sk-motiv.html. Acesso em 05/09/2008.

SONZA, A. P. *Ambientes Virtuais Acessíveis sob a Perspectiva de Usuários com Limitação.* Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, 2008.

TECNOLOGIA ASSISTIVA. Disponível em http://www.assistiva.com.br/. Acesso em 21/04/2010.

VALLEJO, A., P.; ZWIEREWICZ, M. *Sociedade da informação, educação digital e inclusão*. Florianópolis: Insular, 2007.

ZWIEREWICZ, M. *A educação digital e os entornos virtuais da aprendizagem*. Florianópolis: Insular, 2007.

Recebido em: setembro de 2012.

Aprovado em: Outubro de 2012.

ANEXO: A

