



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA – PPGEN**

DEBORA GRACIELA RADENTI

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: PREPARAÇÃO PARA EXAMES SELETIVOS PARA
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

DISSERTAÇÃO

LONDRINA
2015

DEBORA GRACIELA RADENTI

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
VISUAL: PREPARAÇÃO PARA EXAMES SELETIVOS PARA
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Ensino, Ciências e Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa

LONDRINA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

R127s Radenti, Debora Graciela

Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior / Debora Graciela Radenti. – Londrina: [s.n.], 2015.

117f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2015.

Bibliografia: f. 100-102

1. Língua Espanhola – Estudo e Ensino. 2. Deficiência Visual. 3. Ensino Superior. I. Rosa, Vanderley Flor da, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



TERMO DE APROVAÇÃO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PREPARAÇÃO PARA
EXAMES SELETIVOS PARA ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

por

Debora Graciela Radenti

Dissertação de Mestrado apresentada no dia 30 de julho de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA NATUREZA pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Câmpus Londrina, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A mestranda foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho Aprovado.

Prof. Dr. Vanderley Flor da Rosa (UTFPR)

Orientador

Prof. Dr. David da Silva Pereira (UTFPR)

Membro Titular

Prof. Dr. Carlos Toscano (UEL)

Membro Titular

Profa. Dra. Zenaide de Fátima Dante Correia

Rocha

*Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN.*

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza”.

A meus pais, Ignacia e Felipe, pois me ensinaram que o estudo e o trabalho são os pilares constitutivos de uma educação familiar zelosa. Seus ensinamentos possibilitaram a concretização dos meus ideais profissionais no solo brasileiro que me acolheu.

À minha aluna Isabela Akemi Araújo Yamamoto, deficiente visual, que faleceu há alguns dias. Isabela foi a primeira pessoa a me sensibilizar, como educadora, sobre a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada, o que me levou à instrução sobre o Atendimento Educacional Especializado e à proposição deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Alejandro, aos meus filhos, Fabiola e Juliano, pela compreensão e acompanhamento durante este processo.

À minha sogra Rosa Maria, pelos cuidados para com meus filhos, assim como pelas ajudas advindas da sua profissão.

À minha amiga Graciela, pelo incentivo e apoio, durante cada etapa de formação, e pelo acolhimento fraterno nas alegrias e nas adversidades.

À minha amiga Adriana, pela construção de um vínculo compreensivo e pelos momentos compartilhados com afeto sincero durante este processo.

A Jaime, pedagogo que, durante a infância, me instruiu com muito mais que conhecimento, me doando afeto e proteção.

Ao Instituto Roberto Miranda de Londrina, à equipe de profissionais e ao grupo de alunos que participaram do minicurso de Espanhol.

Ao meu orientador Vanderley Flor da Rosa e aos demais professores e pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus Londrina*.

*Mas esforçai-vos, e não desfaleçam as vossas mãos; porque a vossa obra tem
uma recompensa.*

2 Crônicas 15:7

RADENTI, Debora Graciela. **Sequência didática na língua espanhola no atendimento educacional ao aluno com deficiência visual: preparação para exames seletivos para acesso ao ensino superior.** 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. 2015.

RESUMO

O trabalho pedagógico com pessoas com deficiência visual (DV) que pretendem ingressar no ensino universitário é uma tarefa bastante complexa. Nesse contexto, o professor deve realizar esforços em múltiplas direções para adequar o processo de ensino-aprendizagem, torná-lo significativo e, assim, mais eficaz. Esta pesquisa tem o propósito de oferecer a esse professor subsídios teóricos e práticos que o auxiliem na prática pedagógica e levem a uma maior utilização do Sistema Braille e de recursos tecnológicos assistivos e digitais na preparação de materiais didáticos. Esse objetivo central desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: (i) Desenvolver habilidades linguístico-discursivas em alunos com deficiência visual que vão prestar processos seletivos para ingresso em universidades; (ii) refletir sobre a importância do letramento digital e do uso de gêneros textuais digitais como ferramentas pedagógicas, interligadas à esfera social, como auxiliares do processo inclusivo dos alunos; (iii) Demonstrar o uso da Internet e de tecnologias assistivas digitais como auxiliares no processo educacional do aluno com deficiência visual. Para atingir esses objetivos, na base teórica, estão princípios e procedimentos da teoria dos gêneros textuais virtuais, na vertente do interacionismo sociodiscursivo, e conceitos e procedimentos inerentes ao desenvolvimento da compreensão leitora em língua estrangeira. A atividade proposta constitui-se de uma sequência didática composta de leitura de notícias digitais e de conteúdo sobre o espanhol para fins específicos, transcritas em Braille e/ou com a utilização de tecnologias assistivas, para a resolução das provas de processos seletivos. A aplicação resultou em uma melhor apreensão do conteúdo e mais interesse pela leitura e pelos conteúdos por parte dos alunos e deixou clara a necessidade de conhecimento, por parte do professor, das necessidades didático-pedagógicas da pessoa com deficiência visual (DV) e de uma postura didático-pedagógica com vistas ao desenvolvimento de um aluno/leitor proficiente. O estudo justifica-se pela escassez de materiais em Braille e digitalizados que atendam a necessidade de instrumentalização de exames seletivos em língua espanhola, bem como pela necessidade de contribuir para as pesquisas nessa área.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Espanhola. Gênero textual notícia de jornal digital. Pessoas com deficiência visual. Sequência Didática. Recursos tecnológicos.

RADENTI, Debora Graciela. **Didactic sequence in Spanish language in the educational service to student with visual impairment:** preparation for exams for selective access to higher education. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina. 2015.

ABSTRACT

The pedagogical work with visually impaired people (VIP) who intend to enroll in higher education is a very complex task. In this context, the teacher should make efforts in multiple directions to adapt the process of teaching and learning, making it meaningful and thus more effective. This research aims to offer these teachers theoretical and practical subsidies that assist in teaching practice and lead to an increased use of the Braille system and assistive technological and digital resources in the preparation of teaching materials. This core objective unfolds in the following specific objectives: (i) developing linguistic and discursive skills in students with visual impairment that will go through selection processes for entrance into universities; (ii) reflecting on the importance of digital literacy and the use of digital genres as teaching tools, interconnected to the social sphere, as auxiliary of the inclusive process of students; (iii) demonstrating the use of the Internet and digital assistive technologies as aids in the educational process of students with visual impairments. For achieving these goals, in the theoretical basis, there are principles and procedures of the virtual genre theory, on the slope of socio-discursive interactionism, and concepts and procedures inherent to the development of reading comprehension in a foreign language. The proposed activity is made up of a composite didactic sequence of digital news reading and content on Spanish for specific purposes, transcribed into Braille and / or with the use of assistive technologies, to solve the selection process tests. The application resulted in a better content understanding by students, more interest in reading and in the content, making clear the teachers' need for knowledge, the didactic and pedagogical needs of people with visual impairment (VI) and a didactic and pedagogical approach regarding the development of a proficient student / reader. The study is justified by the scarcity of digitalized Braille materials that meet the need for instrumentalization of Spanish language selective exams, as well as the need to contribute to researches in this area.

Keywords: Spanish language teaching. Digital genre of digital news. Visually impaired people. Didactic sequence. Technological resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Processo da pesquisa-ação em forma de espiral.....	19
Figura 2 - Disposição Universal do Sistema Braille.....	31
Figura 3 - Dominando a situação de comunicação, o esboço de uma SD.....	50
Figura 4 - Investigação para planejamento de ações.....	56
Quadro 1 - Etapas de uma aula de leitura.....	44
Quadro 2 - Registro dos dados pessoais e dos diagnósticos da deficiência visual de cada aluno.....	57
Quadro 3 - Organização da sequência didática de leitura em espanhol.....	59
Quadro 4 - Respostas para as perguntas n. 1 e n. 2 da avaliação da SD.....	63
Quadro 5 - Respostas para a pergunta n. 3 da avaliação da sequência didática.....	65
Quadro 6 - Respostas para a pergunta n. 4 da avaliação da sequência Didática.....	66
Quadro 7 - Proposta pedagógica Leitura instrumental em Espanhol.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVO GERAL.....	16
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 METODOLOGIA.....	18
2 CONCEITOS EM REDE: PREPARANDO A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	20
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	20
2.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL E NO PARANÁ.....	24
2.3 CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	27
2.4 CÓDIGO DE LEITURA E ESCRITURA BRAILLE: BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.5 ACESSIBILIDADE: INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL	32
2.6 A TECNOLOGIA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS	34
2.7 O LETRAMENTO PARA O GÊNERO DIGITAL	36
2.8 O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL DIGITAL: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO	38
2.9 APREENSÃO DO TEXTO: INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO.....	40
2.10 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PRODUÇÃO DE PERGUNTAS E SEUS FOCOS.....	42
2.11 LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS (EFE).....	45
2.12 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA.....	52
3.1 O CONCEITO DE <i>HABITUS</i> (BOURDIEU, 1992)	52
3.2 A PESQUISA-AÇÃO.....	53
3.3 O PERFIL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA PESQUISA.....	57
3.4 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	58
3.4.1 Apresentação da situação: aula inaugural e 1ª aula.....	60
3.4.2 Primeira produção: aulas de 2 a 6.....	60
3.4.3 As oficinas: aulas de 7 a 12.....	61
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICES	86

APÊNDICE A - Sequência didática - Leitura instrumental de notícia digital em espanhol para pessoas com deficiência visual.....	87
APÊNDICE B - Perguntas de sondagem, de esclarecimento oral e texto Dillon (2015)	104
APÊNDICE C - Seleção de conteúdos em espanhol para fins específicos (Leitura instrumental)	107
APÊNDICE D - Simulado Interpretación de texto en Español e Simulado da Língua Espanhola.....	116
APÊNDICE E - Proposta pedagógica Sequência Didática de Leitura em Espanhol.....	118

1 INTRODUÇÃO

A globalização trouxe novas configurações para a área do ensino e para a prática pedagógica brasileira. A abertura para o mundo, inclusive com o extenso uso da grande rede mundial de computadores, levou à necessidade de inserção, nas escolas, de aulas de língua estrangeira, visando dar aos alunos instrumentos para tornarem-se cidadãos desse mundo altamente conectado. Assim, também, a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a implementação de políticas pedagógicas inclusivas acabaram por criar uma demanda para a qual a escola e seus agentes devem estar preparados.

O fenômeno da globalização, portanto, ajudou a trazer para o ensino brasileiro a língua espanhola, como integradora mundial, cultural e social. Sua importância é enfatizada quando se observa a posição particular do Brasil, em se tratando do mercado de trabalho, na América Latina, e como língua ponte entre a América Central e do Sul. Seu ensino tornou-se obrigatório a partir da publicação da Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe, no art. 36, inciso III, sobre a oferta de uma segunda Língua Estrangeira Moderna, no Currículo do Ensino Médio, a saber:

*Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.*

Os alunos puderam optar por matricular-se nessa disciplina, cabendo às escolas públicas e privadas o dever de incluí-la em seus currículos disciplinares, já que sua oferta, no Ensino Fundamental, é facultativa. Com a sanção da lei, pontos positivos se estabelecem, permitindo ao aluno incrementar conhecimentos da língua espanhola para seu desenvolvimento como cidadão e reafirmar sua identidade sociocultural.

Ressalta-se a relevância, de fato, dentro do currículo do Ensino Médio, da inclusão de mais de uma língua estrangeira moderna (LEM), com o objetivo de dar aos alunos conhecimento sobre os aspectos culturais, políticos e econômicos que caracterizam os países nos quais essas línguas são oficiais, aumentando-lhes a cultura étnica.

Como se sabe, entretanto, aulas de língua estrangeira não são todas iguais. Tomando por base a sua finalidade, o ensino de língua estrangeira pode ser dividido em geral e instrumental, este último também denominado “para fins específicos”. No caso dessa pesquisa, elegeu-se o ensino instrumental, porque aprender uma língua estrangeira, para passar em testes seletivos e ingressar no ensino superior, revelou-se como o maior interesse/necessidade dos alunos participantes desse estudo.

Este interesse foi revelado na primeira visita feita ao Instituto Roberto Miranda, em Londrina – PR, local onde se desenvolveu este estudo. Neste trabalho, o espanhol serve, portanto, ao desenvolvimento de um produto educacional que tem como objetivo pedagógico ensinar leitura instrumental em língua estrangeira a um grupo de pessoas com deficiência visual (DV).

A necessária produção de material diferenciado para o ensino instrumental demanda apoio tecnológico e humano. No trabalho com pessoas com deficiência essa produção é ainda mais exigente, pois deve prover a remoção de barreiras que impeçam a aprendizagem e a complementação de práticas do ensino comum, abandonando a ideia de que serviços especializados se resumem às classes e às escolas especiais.

A partir da promulgação da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), a Educação Especial e a Básica foram reaproximadas, o que impõe ao professor a necessidade de articular práticas de cunho pedagógico que oportunizem ao aluno com deficiência condições de participação e de aprendizagem efetivas, demandando do profissional a compreensão das capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais do aluno com deficiência.

Assim, a Educação Especial, como modalidade que partilha princípios e práticas da Educação Básica, exige um novo e atualizado olhar por parte das famílias, alunos, educadores, gestores das políticas públicas sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Além dos princípios democráticos de igualdade, liberdade, e respeito à dignidade, a Educação Especial é regida pelos princípios da integração, da normalização e da individualização (BRASIL, 1994).

Esses princípios agem no sentido de garantir às pessoas com deficiência as mesmas condições e oportunidades educacionais, profissionais e sociais, assim como o respeito às diferenças. O princípio de integração determina que tais condições obedeçam aos valores democráticos de igualdade, de participação ativa e de respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

O ideal de individualização atenta para as necessidades de cada pessoa, visando seu pleno desenvolvimento, e pressupõe a adequação do Atendimento Educacional (AE) ao ritmo e às características do indivíduo, posto em igualdade real, ou seja, independentemente da deficiência ou da necessidade educacional especial.

Nesse sentido, da igualdade real, Ross (1998) afirma ser necessário também participação da pessoa com ou sem deficiência na sociedade, isto é, ir além da acessibilidade, entendida agora não apenas como acesso a uma educação de qualidade, às tecnologias, à cultura e aos espaços arquitetônicos, mas também aos direitos individuais como cidadãos.

Assim, cabe ao professor/pesquisador considerar as práticas pedagógicas como experiências necessárias (e ricas) no processo de ensino-aprendizagem, selecionando intervenções pedagógicas relevantes a serem oferecidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que os alunos com necessidades educativas especiais possam se desenvolver adequadamente, dentro de um quadro de igualdade real.

Foram experiências no ensino do espanhol que motivaram o desenvolvimento deste estudo acerca do processo de aprendizagem da leitura instrumental em espanhol junto a pessoas com deficiência visual. Nesse período de ensino em classes regulares, em meio a alunos com deficiência visual, especificamente do Ensino Médio, identificou-se que as aulas não supriam as necessidades desses alunos quando se trabalhava com atividades propostas pelos vestibulares e ENEM, nascendo daí um interesse particular para esta pesquisadora.

Com base na Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005), sobre a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio, ressalta-se que o ensino do espanhol é fundamental, não apenas do ponto de vista cultural, como já mencionado neste trabalho, mas também do acadêmico, já que sua inclusão em propostas curriculares e em exames seletivos de abrangência nacional, como o ENEM, já é bastante importante.

Levando-se em consideração o que se vem discutindo, apresenta-se o principal problema deste trabalho: como as pessoas com deficiência visual podem se apropriar de conteúdos de espanhol instrumental, aumentando suas possibilidades de participar com sucesso de um exame seletivo, tendo em vista a

necessidade de sua inclusão no mercado de trabalho e a vivência da cidadania plena?

Em resposta a essa questão, como já mencionado, propôs-se a elaboração de um instrumento didático com o objetivo pedagógico de ensinar leitura instrumental em língua estrangeira a um grupo de pessoas com deficiência visual (DV), permitindo a formação do aluno como leitor autônomo e proficiente, por meio de recursos digitais. Os textos selecionados foram notícias digitais em espanhol, a leitura foi feita por meio de leitor em tela (NVDA¹) e pelo Sistema Braille.

A necessidade de incluir, nesta prática pedagógica, a compreensão do modo como ocorre a organização e a leitura de textos verbais, de tópicos de leitura instrumental e do funcionamento dos meios digitais para divulgação de conteúdos que levam o indivíduo a conhecer melhor a sociedade na qual vive, levou à busca de concepções atuais sobre metodologia de ensino de leitura, tendo sido escolhido o trabalho de Ângela Kleiman (2004).

A pesquisa utiliza também os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999) e da sua proposta didática: o dispositivo metodológico das sequências didáticas (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O produto educacional proposto, portanto, constitui-se de “módulos de ensino para conjuntamente melhorar uma determinada prática de linguagem” e tem como objetivo “confrontar os alunos com práticas de linguagem, de gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004. p. 51).

Entende-se que é dever da escola estabelecer um diálogo entre as línguas ensinadas nela e as línguas em uso na sociedade, incluindo a cultura midiática. Pelo fato de que, atualmente, os diversos meios de comunicação representam boa parte dessas instâncias sociais mobilizadoras de informações, o ensino precisa ser mediador entre as práticas perpassadas pela linguagem, e o saber construído pelo

¹ NVDA: *NonVisual Desktop Access* (Acesso não visual ao ambiente de trabalho) – Plataforma para leitura em tela de computador, que funciona com o cursor passando em cima do texto digitado. Ele sintetiza vozes masculinas e femininas, usa 20 idiomas e também lê textos em Braille, bastando, para isso, outro programa denominado “Braille Display”. Tem distribuição gratuita e foi inventado pelos cegos australianos Michael Curran e James Teh, em 2006. Pode ser encontrado no seu próprio site: <<http://www.nvaccess.org/>> (em inglês) ou em outros distribuidores de programas na Internet. Maiores informações técnicas e *download* do programa Vocalizer (mais vozes para o NVDA) nos seguintes endereços: Site Acessibilidade Legal: <<http://www.acessibilidadelegal.com/33-manual-nvda.php>> e Tiflotecnia, Informática e acessibilidade: <<http://www.tiflotecnia.net/downloads.htm>>.

aluno, postura do letramento multimidiático². Face ao exposto, acredita-se que, nas aulas de língua estrangeira e de língua portuguesa, deve ser viabilizada a mediação dos discursos da cultura midiática, constituídos como unidades de ensino, tendo os gêneros textuais como objeto.

A dissertação ora apresentada foi dividida em quatro seções. Após esta Introdução, apresenta-se a “Fundamentação Teórica”, na qual serão apresentados e contextualizados os termos e conceitos utilizados na dissertação, como a deficiência visual, a acessibilidade, a leitura e o letramento. Ainda nessa seção, define-se o conceito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em particular no contexto da Educação Especial (EE), enfatizando-se discussões acerca do ensino do Braille e a utilização de tecnologias assistivas como o software NVDA. Discute-se também as noções de interpretação e de compreensão de leitura, as estratégias e o ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos (EFE), Sequência Didática (SD) e sua proposta de didatização.

A terceira seção trata dos procedimentos metodológicos: a pesquisa-ação, o perfil do aluno com deficiência visual e a sequência didática (SD), com a identificação dos conceitos, a seleção dos conteúdos e os métodos de organização da aula. Os conteúdos que nortearam as atividades exploraram a leitura para o domínio do gênero e os conteúdos de Espanhol para Fins Específicos (EFE) e, assim, integraram a linguagem com as práticas sociais, com a mediação do professor. Na quarta seção, discutem-se os resultados das entrevistas e da avaliação final.

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem o professor de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na prática pedagógica e na preparação de materiais didáticos para o ensino da leitura

² Rojo (2007) postula o letramento multimidiático, ou letramento do/para os diversos médiuns que a sociedade disponibiliza (TV, rádio, internet mídia impressa), entrecruzando a necessidade de se trabalhar também com o letramento multissemiótico (linguagem verbal, oral, sonora e visual) e o multiletramento (esfera jornalística, publicitária, política, do cotidiano ...)

instrumental em espanhol, para alunos com deficiência visual que pretendem ingressar em universidades.

Para tanto, disponibiliza-se uma sequência didática, com conteúdos de Espanhol para Fins Específicos, que desenvolve a interpretação e compreensão do gênero textual escrito notícia digital, transcrita para o Braille e/ou com a utilização de tecnologias assistivas, como o já mencionado NVDA, para a resolução das provas de processo seletivo de cursos universitários.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

São objetivos específicos desta investigação:

- a) Desenvolver habilidades linguístico-discursivas em alunos com deficiência visual que vão prestar processos seletivos para ingresso em universidades.
- b) Refletir sobre a importância do letramento digital e do uso de gêneros textuais digitais como ferramentas pedagógicas, interligadas à esfera social, como auxiliares do processo inclusivo dos alunos.
- c) Demonstrar o uso da Internet e de tecnologias assistivas digitais como auxiliares no processo educacional do aluno com deficiência visual.

1.3 JUSTIFICATIVA

Diante do atual cenário educacional globalizado, algumas discussões sobre a prática docente colocam como alvo uma necessidade emergente de renovação da escola e das competências profissionais. O professor precisa assumir uma postura que lhe permita se comprometer com a realidade como pesquisador que compreende o universo de ações e significados sobre a deficiência, incumbências

do ensino e suas contribuições para o desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O livro didático foi historicamente um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor e está consolidado como sendo o principal recurso, contudo, não é o único facilitador em uma proposta de ensino. Muito menos quando há alunos com deficiência visual em sala de aula. Quando o professor se propõe a trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais, elaborando novas propostas de ensino, planos de aula, dentre outros dispositivos, sem dúvida, está propiciando ao aluno uma experiência nova que pode levar a um maior aproveitamento do ensino.

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) aumenta o conhecimento sobre a linguagem também na língua materna, possibilitando a construção de novos sentidos. Para os alunos, a atividade de aprender uma LE é objeto de transformação, sendo a aprendizagem da língua um meio de inclusão. Por tudo isso, o presente trabalho pretende contribuir na atuação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), ao demonstrar a construção e a aplicação de uma proposta diferente.

1.4 METODOLOGIA

Considerando o estudo proposto e os objetivos da pesquisa, estabeleceu-se o modelo de pesquisa-ação como procedimento metodológico, pois ela permite compreender a situação de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual em condições reais, nas quais todos os atores participam do processo na prática.

A observação e o diagnóstico nortearam novas ações docentes que acompanham a prática pedagógica. Desse modo, a pesquisa-ação permite compreender a problemática da situação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, em condições reais, proporcionando a todos a participação efetiva.

Assim, a observação livre como técnica ocorreu em inúmeros momentos da pesquisa e em contato com os atores dentro do ambiente natural, contemplando-se o trato e interações entre as pessoas do Instituto Roberto Miranda de Londrina.

Outros dados se conjugaram à observação, como registros de documentos, fotografias, uso de diário e fichas de anotações.

Segundo Thiollent (2008), os pesquisadores em educação estão em condições de produzir informações e conhecimentos ao nível pedagógico, promovendo ações e transformações dentro da instituição educativa. Em termos de ensino-aprendizagem o protagonismo do aluno se faz essencial para que ele possa desenvolver a sua capacidade de construir sentidos nas várias instâncias do processo de leitura e interpretação textual em língua estrangeira, e para isso, coube ao professor o planejamento, a construção, a organização, a transposição didática, a seleção de materiais e atividades; ações veiculadas em uma SD, durante o processo de acompanhamento e orientação aos alunos nas aulas de ELE.

As vantagens deste tipo de pesquisa na educação estão no processo que se modifica, contínua e constantemente, em espirais de reflexão-ação, como se pode verificar na figura a seguir:

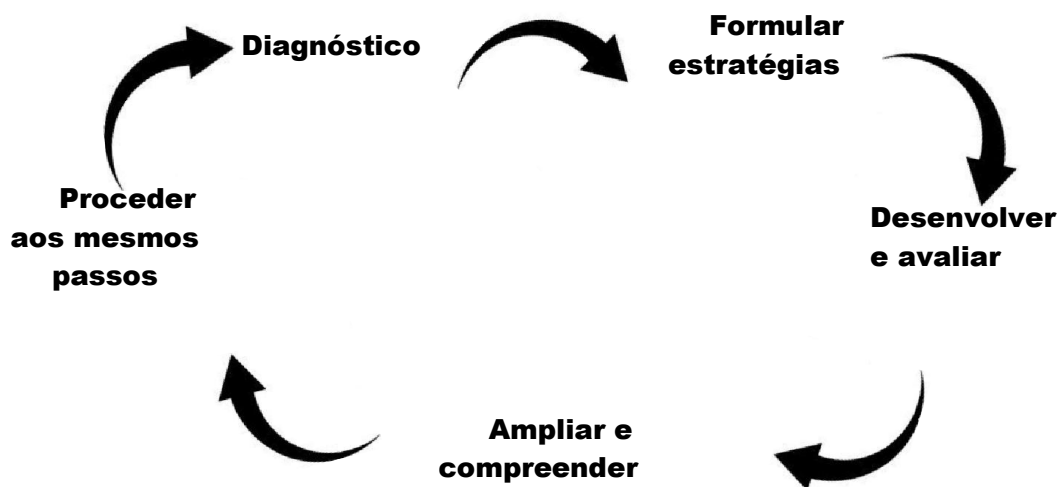


Figura 1 - Percorre-se o processo da pesquisa-ação em forma de espiral
 Fonte: El Andaloussi (2004)

Esse processo, de reflexão-ação, possibilita mudança na prática pedagógica, por meio da pesquisa em sala de aula, onde o professor pode formular estratégias de ação, desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência, ampliar a compreensão da nova situação e proceder os mesmos passos para a nova situação (ELLIOT, 1997, p. 17).

2 CONCEITOS EM REDE: PREPARANDO A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, será feita a apresentação dos vários conceitos teóricos utilizados na construção da sequência didática de leitura instrumental em espanhol, desenvolvida por meio de oficinas de leitura do gênero textual notícia digital. Como a tarefa proposta nesta pesquisa é relativamente complexa, devido, principalmente, às necessidades especiais do grupo de alunos escolhidos, esses tópicos abrangem uma área ampla e diversa, que vão desde as características da Deficiência Visual, da Educação Inclusiva (EI) e de seus recursos, até as características do Espanhol para Fins Específicos (EFE), passando por conceitos como letramento, leitura, gêneros digitais e a própria sequência didática (SD).

É importante destacar que a situação primária com a qual se depara o professor de LE, quando leciona para alunos com deficiência visual, exige conhecimentos sobre a própria deficiência e sobre os recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos existentes para esse alunado. O conhecimento compilado nesta seção permitirá ao professor compreender e, então, aplicar conscientemente as estratégias pedagógicas propostas na SD.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para iniciar a discussão sobre a construção e prática da Educação Inclusiva, sintetiza-se o que já existe em pesquisas e práticas no Brasil, procurando-se mostrar, na temática das políticas para a Educação Inclusiva, uma análise de antecedentes históricos para a compreensão de leis e/ou artigos que garantem direitos a pessoas com deficiência.

A prioridade à universalização da educação básica está inscrita na Constituição Nacional brasileira de 1988, sendo o primeiro e mais importante estágio do processo de educação formal que depende da atuação do Estado. O artigo 208, da Constituição Federal de 1988, estabelece diretrizes e mecanismos já no seu inciso I. Nele está expressa a universalização da educação básica obrigatória e

gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada, inclusive, a oferta gratuita para todos que não tiverem acesso na idade própria.

Está inscrita, ainda, no artigo 212, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que passou a vigorar, após uma Emenda (PEC 277/08³), com a seguinte redação:

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

Como se pode perceber, fica reconhecido o direito à educação como significativo, cabendo ao Estado sua concretização por meio de políticas públicas, com o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e com atenção privilegiada ao Ensino Fundamental.

Em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁴”, realizada em Jomtien, na Tailândia, a UNESCO apresentou diretrizes, que tinham como objetivo democratizar a educação, erradicar o analfabetismo e a universalizar o Ensino Fundamental, independentemente das diferenças e particularidades dos alunos. Com a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994; BRASIL, 1994), resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Qualidade e Acesso”, realizada em Salamanca, Espanha, 1994, solidificaram-se as metas do “Congresso Mundial de Educação para Todos”, de 1990, acrescentando-se os princípios norteadores da Educação Inclusiva (EI).

O princípio da EI exige intensificação na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializados para o desenvolvimento dos educandos. A aquisição de conhecimentos não é uma simples questão de instrução formal, o conteúdo deve atender às necessidades a fim de promover a participação plena para que os alunos se sintam mais motivados.

A formação e a capacitação do docente são pontos fundamentais para o ensino e atendem diferentes especificidades educativas, levando a sociedade a criar relações de acolhimento à diversidade humana e diferenças individuais, com esforço coletivo na equiparação e desenvolvimento de oportunidades:

³ Disponível no site da Câmara dos Deputados, no endereço:< <http://migre.me/q43WX>>. Acesso em: 29 maio 2015.

⁴ O Brasil participou dessa Conferência, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa reunião, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p.14).

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou deficiências que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades desses alunos, acomodando tantos estilos e ritmos de aprendizagens e assegurando uma educação de qualidade através de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parcerias com a comunidade. (*Declaração de Salamanca*, UNESCO, 1994, p. 05).

O trabalho pedagógico deve ocorrer a partir de um compromisso ético que resgate os valores humanos e assegurem o direito à igualdade, sustentando-se no acesso e participação na construção de espaços inclusivos que possuam uma organização para atender ao conjunto de características e de necessidades, no caso específico do direito à educação.

A expressão “necessidades educacionais especiais” leva à reflexão sobre sua importância no contexto educacional. O que significa um aluno com necessidades educacionais especiais? Serão apenas aqueles que apresentam certas deficiências? Os posicionamentos educacionais da atualidade implicam uma reflexão conceitual, não cabendo mais a interpretação dessa expressão como se fosse sinônimo de deficiência, pois essa seria uma prova de desinformação e de superficialidade de análise.

A expressão sugere a existência de um grupo com necessidades próprias e diferentes dos demais alunos em relação à aprendizagem, que requer recursos pedagógicos e metodológicos específicos. Esse grupo é chamado, de forma genérica, de pessoas com deficiência.

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios da pedagogia equilibrada que beneficia a todos os educandos. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada educando, em vez de obrigar o educando a se adaptar ao ritmo e à natureza do processo educativo.

A Educação Especial é conceituada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Cap. V, Art. 58, como sendo a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”. Tendo em vista a complexidade da terminologia, levanta-se a indagação: quem são os alunos com necessidades educacionais especiais?

A Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu os alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam, durante o processo de ensino-aprendizagem:

I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II- Dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- Altas habilidades/super dotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

Percebe-se a determinação de que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, como afirma o Art. 2º dessa mesma Resolução (BRASIL, 2001):

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Educação Especial, como modalidade de educação escolar, é considerada como um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento⁵. Deve ser favorecida pelos currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades, como afirma o Art. 59, I, da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL, 1996).

⁵ De acordo com Menezes e Santos (2002), esse é um “Projeto da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é garantir aos deficientes visuais o acesso a um ensino de qualidade, através de materiais de apoio pedagógico e suplementação didática. Em princípio, os Centros de Apoio estão sendo instalados nas capitais, mas a meta é levá-los ao interior do País. Qualquer estudante cego ou com visão subnormal pode utilizar os serviços do CAP (Centros de Apoio Pedagógico), mas é dada prioridade a quem está matriculado no ensino fundamental de escolas públicas. Entre os serviços prestados pelas unidades encontram-se a capacitação de recursos humanos e oferta de estágios aos profissionais da área e alunos de instituições especializadas. Um importante núcleo existente no CAP é o de produção Braille, que auxilia o MEC na impressão e distribuição de livros didáticos para deficientes visuais matriculados no ensino fundamental. Outros três núcleos integram a sua estrutura: de Apoio Pedagógico, de Tecnologia e de Convivência.”

Assim, os métodos, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao atendimento perpassam transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 1996). Observam-se princípios educacionais pautados no compromisso dos sistemas de ensino, garantindo o ingresso, a permanência e a aprendizagem.

Nos últimos anos, cada estado do território nacional vem trabalhando para a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de todos os alunos em ambientes educacionais de ensino comum, implementando a inclusão educacional. O Paraná destacou-se como pioneiro ao estabelecer alguns atendimentos pedagógicos especializados às pessoas com deficiência.

Na subseção seguinte, serão apresentados, numa abordagem histórica, os pressupostos teóricos presentes em documentos oficiais do Paraná, vigentes desde 2012, destacando-se o pioneirismo do Estado nas questões relacionadas à Educação Especial.

2.2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL E NO PARANÁ

No Brasil, a educação para cegos iniciou-se com José Álvares de Azevedo, um jovem brasileiro que foi estudar em Paris e trouxe consigo uma bagagem informacional e esclarecedora sobre as possibilidades educacionais das pessoas com deficiência, o que veio a contribuir com a fundação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio no Janeiro, sendo esta a primeira escola de cegos da América Latina, hoje denominada Benjamin Constant⁶.

Até 1929, o Instituto foi a única escola especializada para cegos no Brasil, mas, a até 1943, foram criados diversos institutos, sempre nas capitais, destacando

⁶ “O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo Imperador Dom Pedro II através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 17 de setembro de 1854, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, como primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania. [...] Com o aumento da demanda, o prédio atual passou a ser utilizado a partir de 1890, após a 1ª etapa da construção. [...] Atualmente, [...] é um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual. Possui uma escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas à população, reabilita, produz material especializado, impressos em Braille e publicações científicas.” (INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT, 2015)

o Instituto da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje Fundação Dorina Novill, em São Paulo (SIERRA, 2011). A partir de 1946, com a produção de livros em Braille por essa Fundação, alunos dos diversos institutos começaram a frequentar o ensino regular.

No ano de 1939, na cidade de Curitiba, foi criada a primeira escola especial, denominada Instituto Paranaense de Cegos, que seguia as propostas e deliberações dos movimentos sociais mundiais surgidos na perspectiva de atenção às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Essa inauguração deu ao Paraná o título de pioneiro na atenção ao portador de necessidades especiais. O Estado também foi o pioneiro na criação da primeira classe especial na rede pública.

Nos anos 1950, na cidade de São Paulo, e, em 1957, no Rio de Janeiro, foram inauguradas salas especiais que atendiam alunos com deficiência visual. Foram inauguradas também no ensino integrado, já não mais dentro dos institutos, mas em escolas públicas. Esse modelo foi sendo adotado em inúmeras regiões do Brasil (SIERRA, 2011). Em 1958, o governo brasileiro criou o primeiro serviço de Educação Especial, as escolas especiais e os programas especializados na rede pública.

A organização da Educação Especial no Paraná, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), se fundamenta na Deliberação nº 02/2003 do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2003) cujas deliberações e instruções foram publicadas para orientar a escolas na oferta de serviços de apoio ao aluno com deficiência na rede regular de ensino.

Art. 5º As necessidades educacionais especiais são definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem. (Capítulo II) (PARANÁ, 2003)

Compreende-se que a proposta pedagógica deve assegurar um conjunto de recursos, apoios e serviços que complementem e suplementem os serviços comuns, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Percebe-se atualmente que o Atendimento Educacional Especializado está fundamentado no modelo pedagógico que investiga as potencialidades do aluno com o objetivo de desenvolver a aprendizagem.

O objetivo principal, a efetivação da Educação Inclusiva, denominada no Estado de Inclusão Responsável, deve estar registrado nos Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas da rede estadual. Assim, quem apresenta necessidades educacionais especiais não são apenas os alunos, mas, também, as escolas e sistemas de ensino (FERNANDES, 2006).

Com isso, visava diversificar as redes de atendimento às diversidades com recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais que seriam oferecidos para apoiar e complementar as práticas realizadas no ensino comum, rompendo com a ideia engessada de que os serviços especializados resumiam-se apenas as classes e escolas especiais (PARANÁ, 2006, p.20).

Sueli Fernandes (2006) destaca que esse período da história da Educação Especial está relacionado à mudança na concepção das pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação social, embora persistisse a ótica assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação.

Em meados de 2008, foi lançado o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Dentro dessa nova política, no processo educacional, na área da deficiência visual, o aluno deve frequentar o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) – em Salas de Recursos Multifuncionais – (SEM) – ou Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em contraturno, viabilizando, complementando e suplementando a formação por meio de serviços, recursos e estratégias que viabilizem a aprendizagem e sua participação na sociedade (BRASIL, 2009)

Deve-se trabalhar na perspectiva de um processo educacional com práticas pedagógicas diversificadas, possibilidade de acesso ao currículo, metodologia e avaliação, minimizando problemas de aprendizagem que a deficiência possa acarretar sem, por isso, eliminar conteúdos da vida acadêmica. Tal ressalva torna-se fundamental em um meio didático-pedagógico preocupado com as condições estruturais e pedagógicas que sejam disponibilizadas aos alunos no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na Área da Deficiência Visual, sendo o público-alvo deste atendimento:

- a) alunos cegos, de baixa visão, ou outros acontecimentos visuais regularmente matriculados na Educação Básica e outras modalidades;
- b) pessoas com cegueira adquirida ou baixa visão que necessitem de atendimento complementar e suplementar com Orientação e Mobilidade, Sistema Braille, Atividades da Vida Autônoma e Social dentre outros, por tempo determinado (PARANÁ, 2010, p. 12).

No Estado do Paraná, a política para melhoria de qualidade no AEE demanda ajustes e ações concretas nas práticas docentes, sejam do professor especializado ou do professor da classe comum com subsídios. São necessários mais estudos e discussões quanto à metodologia, concernentes ao apoio pedagógico e ao processo de intervenção em sala, sobre a relação professor-aluno e sobre as contribuições para a formação de professores.

2.3 CONCEITUANDO A DEFICIÊNCIA VISUAL

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total até a visão perfeita. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Na classificação clínica, encontram-se as seguintes modalidades:

- a) Baixa visão ou visão subnormal é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como a baixa acuidade visual significativa, redução do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual, com acuidade central maior que 20/400P até 20/70 P (0,03) (BRASIL; UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 2010c). Essa deficiência, muitas vezes, não é identificada precocemente, o que dificulta o atendimento educacional adequado. A detecção precisa ser confirmada por exames oftalmológicos.
- b) Cegueira: perda total da visão até a ausência da projeção da luz. Uma pessoa cega é aquela que, com a correção e com o melhor olho, possui 20/200 de acuidade visual, ou seja, consegue ver a 20 pés (6 metros). É

também conhecida como cegueira econômica, uma vez que o campo visual é restrito, denominado visão em túnel. Em relação à cegueira pode ser dividida em cegueira congênita e cegueira adquirida (BRASIL, 2007)

c) Cegueira congênita é caracterizada pela falta de visão desde o nascimento ou que se manifesta nos primeiros anos de vida, podendo ter como principal causa a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo ótico.

d) Cegueira adquirida é aquela que surge no decorrer da vida, na infância, na adolescência, na vida adulta, ou mesmo na fase senil, por causas orgânicas ou acidentais, pelo que se podem destacar doenças infecciosas, as patologias sistêmicas e os traumas oculares.

O atendimento na Deficiência visual (DV) depende de fatores, como o tipo e o grau da deficiência, a idade de ingresso ao sistema educacional, nível e modalidade de ensino, a disponibilidade e os recursos da comunidade à qual pertence o aluno e inclusive a própria condição econômica, social e cultural do aluno. Conforme a classificação clínica, a abordagem clínica ocorrerá da seguinte forma:

a) Baixa visão: o atendimento e processo educativo se desenvolverão por meios visuais, com a utilização de recursos específicos, como lupas, tele lupas, lupas régua, material pedagógico ampliado e com relevos, lupas eletrônicas, dentre outros.

b) Cegueira: o processo de atendimento e de assistência educacional ocorrerá por meio da utilização do Sistema Braille para a comunicação escrita e o Soroban para cálculos matemáticos e ainda dos sentidos remanescentes para facilitar as atividades como Orientação e Mobilidade (O&M), Atividades da Vida Autônoma⁷ (AVA), dentre outras.

⁷ Termo usado conforme o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008).

Conforme descrito na nova política, os alunos com baixa visão podem ser atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) que dispõem de materiais adaptados. Há também outra possibilidade de atendimento: nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública e em instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos. Para os alunos cegos, o AEE deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais, que dispõem de materiais como impressora Braille, máquina de Braille e programas de leitores de tela, dentre outros. No Brasil, ainda, os alunos podem contar com o apoio do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual - CAP, instituído pelo Ministério de Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que se divide em quatro núcleos:

- a) Núcleo de apoio Didático Pedagógico: oferece capacitação aos professores da rede de ensino, nos Centros de Atendimento Especializado (CAP) à pessoa com deficiência visual e Salas de Recursos Multifuncionais.
- b) Núcleo de Produção: confecção de livros didáticos em Braille, livros digitalizados, livro em formato MECDAISY⁸, material em relevo, maquetes, brinquedos adaptados e áudio de livros.
- c) Núcleo de Tecnologia: trabalha com *softwares* específicos para as pessoas com deficiência visual.
- d) Núcleo de Convivência: organiza e realiza atividades variadas, visando à convivência e à inclusão do público-alvo.

De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2009, 2010a) o professor especializado terá a função de ensino do Sistema Braille e dos usos das Tecnologias Assistivas (TA) e ainda de acompanhamento da aplicação dos recursos pedagógicos de acessibilidade, na sala comum do ensino regular, orientando professores e familiares, estabelecendo-se assim uma articulação que favoreça a participação dos alunos nas atividades escolares.

⁸ “Baseado no padrão internacional *Daisy - Digital Accessible Information System*-, uma ferramenta sintetizadora de voz (narração) com instruções de uso em português brasileiro. O software permite converter qualquer texto em formato Daisy e, após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao escrito. ‘O Mecdaisy permite que o usuário folheie, consulte o índice, pesquise, faça comentários’, enumerou o analista de sistemas da UFRJ, João Sérgio Assis, que participou da equipe de desenvolvimento da ferramenta.” (MACHADO, 2009)

Nesta seção, foram oferecidos conhecimentos básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), esclarecendo como se produz o processo de educabilidade⁹ e atendimento dessa área no Paraná e também a descrição dos serviços e recursos disponíveis. A seguir, uma breve fundamentação teórica sobre o sistema de leitura e escrita Braille.

2.4 CÓDIGO DE LEITURA E ESCRITURA BRAILLE: BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O sistema Braille¹⁰ possui códigos, particularidades e sintaxe compostos de caracteres visuais, pontos em relevo, com tamanho e distribuição concebidos de maneira que sejam percebidos ao tato. Trata-se de uma matriz, chamada de cela de Braille, formada por seis pontos dispostos em duas colunas verticais. À esquerda, de cima para baixo, ficam os pontos 1, 2 e 3, à direita, na mesma disposição, os pontos 4, 5 e 6.

As combinações desses seis pontos formam 63 símbolos que representam as letras do alfabeto, números, vogais assentadas, pontuação, notas musicais, símbolos matemáticos, químicos, de informática e demais sinais gráficos. A disposição Universal do Sistema Braille é realizada em sete séries, como se pode visualizar na Figura 2:

⁹ A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. É, portanto um fator social que envolve uma junção da educação formal, não-formal e informal. (FREIRE, 1997, p. 124).

¹⁰ “Louis Braille, ainda jovem estudante, tomou conhecimento de uma invenção denominada sonografia ou código militar, desenvolvida por Charles Barbier, oficial do exército francês. O invento tinha como objetivo possibilitar a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra. Baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando sílabas na língua francesa. O invento de Barbier não logrou êxito no que se propunha, inicialmente. O bem intencionado oficial levou seu invento para ser experimentado entre as pessoas cegas do Instituto Real dos Jovens Cegos.” (LEMOS; CERQUEIRA, 2015)

1ª série - série superior - utiliza os pontos superiores 1245	a b c d e f g h i j
2ª série é resultante da adição do ponto 3 a cada um dos sinais da 1ª série	k l m n o p q r s t
3ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	u v x y z ç é á ê ú
4ª série é resultante da adição do ponto 6 aos sinais da 1ª série	â ë ì õ ù ä ñ/ŕ ü ö ø/w
5ª série é formada pelos sinais da 1ª série posicionados na parte inferior da cela	· ; : Sinal de Grade ? ! = * * * = grau
6ª série é formada com a combinação dos pontos 3456	ı ā ō Sinal de Alg. Para Sinal ou Apóstrofo - (000)
7ª série é formada por sinais que utilizam os pontos da coluna direita da cela (456)	(4) (45) l (5) Sinal de Malhada \$ (6)

Figura 2 – Disposição Universal do Sistema Braille
Fonte: Sá, Campos e Silva (2007)

Das práticas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento inicial na vida escolar da pessoa com cegueira, toma-se como principal pressuposto o uso do Sistema Braille, como ferramenta viabilizadora da aprendizagem. O sistema permite a emancipação, com o acesso à escrita e à leitura de forma autônoma, por ser uma modalidade de linguagem alternativa e complementar do processo de alfabetização.

O aprendizado para crianças cegas deve-se iniciar de forma lúdica e os materiais concretos utilizados pelo professor devem simular a cela em tamanho maior. A adaptação em jogos, brinquedos e material escolar deve ser etiquetada em Braille, para que o aluno tenha as suas primeiras experiências, incluindo marcações em móveis e ambientes, dessa forma ocorrerá a incorporação das formas do Braille.

Em casos de baixa visão, faz-se necessário que sejam tomadas providências para minimizar as dificuldades que encontrará no processo educacional. O aluno pode contar com muitos recursos que poderão auxiliá-lo a enxergar melhor, como materiais didáticos pedagógicos com ampliação de fontes, com contraste visual, dentre outros.

Quando a perda da visão se apresentou de forma gradativa e o processo de escolarização atingiu o Ensino Médio e/ou Ensino Superior, a pessoa com deficiência recorre aos meios informáticos e as tecnologias assistivas, uma vez que

estas promovem a acessibilidade a conteúdos de forma mais rápida, prática e dinâmica, sem serem estas ferramentas, desmerecedoras da aprendizagem do sistema Braille.

Assim, o diferencial no ensino da pessoa com cegueira é a aprendizagem da codificação e decodificação em Braille. O trabalho de alfabetização resultara bem sucedido, quando as implicações pedagógicas são sustentadas em *decorrência do* seu domínio e de como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual.

Na próxima subseção, se discutirá a noção de acessibilidade e sua importância para a resolução de problemas do dia-a-dia em uma perspectiva de desenvolvimento e valorização do processo ensino-aprendizagem.

2.5 ACESSIBILIDADE: INCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL

O acesso a bens culturais produzidos pela humanidade exige a real efetivação dos direitos, na educação, saúde, trabalho, tecnologia e lazer, o que nos leva à questão da acessibilidade, termo novo, amplamente discutido e difundido, quando se trata de inclusão social, educacional e laboral.

Sasaki (2011) afirma que a acessibilidade está constituída de seis eixos que se complementam, garantindo que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de acesso a várias instâncias. Os contextos reportados seriam: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal.

Quando essas dimensões são compreendidas, é possível entender “a acessibilidade” não apenas como a eliminação de barreiras arquitetônicas (que garantem a oportunidade de as pessoas com deficiência circularem sem dificuldades por espaços diversos), mas também como usufruto de uma assistência médica, de escola de excelência, de momentos de lazer, do uso das tecnologias e de recursos, por fim, de tornarem-se visíveis socialmente.

Nesse sentido, é necessário entender as funções atribuídas à escola e ao processo educacional, bem como os desafios adjudicados a ela no contexto atual, já

que a prática educativa deve prover aos indivíduos conhecimentos e experiências culturais para sua atuação no meio social.

Destaca-se também, como documento relevante, que a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2011a) foi incorporada à legislação brasileira em 2008, decidiu, soberanamente, ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, como reconhecimento aos Direitos Humanos e se constituindo em referência essencial no País para a acessibilidade com a tentativa de erradicação das barreiras existentes, no meio físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Conta com princípios e obrigações dispostos no artigo 24, que evidenciam a preocupação em relação ao exercício da cidadania, a equiparação de direitos e a igualdade de oportunidades. Os Estados participantes dessa Convenção (BRASIL, 2011a) deverão assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação como membros da comunidade.

Com relação à deficiência visual, faz-se necessária a facilitação (i) do aprendizado do Braille, (ii) de modos, meios e formatos de comunicação aumentativa, alternativa e (iii) de habilidades de orientação e de mobilidade, além (iv) da facilitação do apoio e do aconselhamento de pares. Também, medidas apropriadas para empregar e disponibilizar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino do sistema Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.

Nessa capacitação, é fundamental, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural no ensino do espanhol como língua estrangeira (ELE), que o professor consiga transmitir ao aluno a heterogeneidade da língua com base no contato com os gêneros discursivos, já que a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas.

Na seção seguinte, o propósito é promover algumas reflexões que permitam abordar o fenômeno complexo denominado letramento e assim entender o ato de ler como uma necessidade concreta para aquisição de significados.

2.6 A TECNOLOGIA E O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

Os avanços tecnológicos têm contribuído para o acesso à informação das pessoas com deficiência e de seus educadores. Entre o computador e as tecnologias assistivas a ele associadas, são muitos os recursos que propiciam autonomia às pessoas com deficiência visual. O acesso a textos escritos, antes adaptados ao Braille e/ou à escrita ampliada, hoje podem ser acessados via computador, em meio aos novos gêneros textuais virtuais.

O meio digital caracteriza-se por uma organização hipertextual, com a presença do hipertexto¹¹, o que implica uma maneira de apreensão distinta daquela utilizada nos meios impressos. A palavra verbal passou a interagir com a linguagem sonora, visual, musical, dentre outras, articulando-se, a todo momento, com a mesma linguagem verbal. O conceito de leitura ultrapassou a abordagem simplesmente do verbal, do linear, havendo a necessidade de tomar a linguagem em sua multissemiotividade.

Ampliando a discussão, admite-se a necessidade dos multiletramentos (gêneros textuais das várias esferas sociais) e dos letramentos multissemióticos (várias linguagens), assim como Rojo (2007) postula o pensar no letramento multimidiático (para os médiuns/mídia) sem desarticulá-los da noção das práticas sociais.

Assim, as especificidades que o meio virtual apresenta contribuem para o surgimento de novos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004), de novas formas de interação para o usuário leitor/escritor e os textos ali veiculados. Deve-se levar esse conhecimento, sobre essas práticas de linguagem, para o contexto de ensino da língua materna (LM) e do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Os gêneros que atualmente mantêm uma relação com as inovações tecnológicas favorecidas pelo ciberespaço são designados gêneros textuais digitais, de acordo com Marcuschi (2003, p. 5). A internet é o suporte de diferenciação do gênero textual digital, que faz uso de recursos semiológicos, possibilitados pelo meio

¹¹ Para Xavier (2004, p. 171), o hipertexto – um “protocolo da tecnocracia” – constitui-se como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Envolve para o *hiperleitor* um comportamento relativamente livre para escolher caminhos da *hiperleitura* (pelos links).

virtual, associados à inserção de elementos visuais no texto, como imagens, fotos e sons, considerando-se também a rapidez de interação (MARCUSCHI, 2010).

Ao discutir a diversidade de gêneros textuais, inclusive os digitais, discute-se suas particularidades, diferenciando características¹² entre eles. Essas características demandam novas estratégias para leitura e implicações para transposições didáticas. Com isso, novas formas de interação são criadas por meio dos recursos tecnológicos e textos neles constituídos:

Por essa razão é que dizemos que o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. (PAIVA, 2005, p.135).

Os conceitos teóricos relacionados à compreensão e à interpretação leitora, à estruturação dos textos em ambiente virtual e à transposição didática de materiais retirados da internet constituem-se como principais ferramentas de mediação para o ensino da língua materna e da língua estrangeira. O professor torna-se, assim, um educador, que terá de se apropriar de várias práticas de linguagem da cultura das mídias antes de levá-las para sala de aula. No conceito de Jacquinet (1998), o educador: “não é o professor especializado, encarregado do curso de educação para os meios. É um professor do século XXI, que integra os diferentes meios e produtos da cultura midiática nas suas práticas pedagógicas.”.

Da perspectiva interacional, a linguagem emerge de atividades conjuntas e do processamento da informação. O leitor deve estar preparado para construir a leitura das páginas oferecidas nos diversos *links*, que, ademais, oferecem possibilidades de intertextualidade e de ativação de conhecimentos de diferentes níveis entre os leitores, autores, falantes e ouvintes.

O gênero textual “notícia digital”, por exemplo, reflete, de forma nem sempre nítida, a sua situação de produção, ou seja, o posicionamento do jornal em relação a

¹² Alguns gêneros digitais nasceram dos já existentes em suporte impresso ou vídeo e outros nasceram com a mídia, como os fóruns de discussão, o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, a notícia digital, a videoconferência, dentre outros que atendem às necessidades dos usuários e se revelam como recursos para aprendizagem das línguas. Além da funcionalidade, da forma e do conteúdo, eles são caracterizados por um conjunto de aspectos tais como a hipertextualidade, a interatividade e a multimodalidade. (CARVALHO, 2010).

assuntos de interesse econômico, social e político. É preciso favorecer o desenvolvimento de um leitor proficiente, que fará uso de estratégias, que, por fim, contribuirão para a apreensão dos conteúdos de espanhol para fins específicos (ELE), imprescindíveis para a resolução das provas de processos seletivos.

Nesse sentido, Xavier (2002) afirma que as tecnologias e, conseqüentemente, os gêneros textuais virtuais, são produtos da sociedade, em razão das suas necessidades, em um instante oportuno de história, absorvidas ou rejeitadas pelos agentes sociais dotados de vontade própria. Com o advento da internet, descobrir o que há de novo em relação aos gêneros textuais torna-se foco didático das variadas disciplinas que compõem o ambiente escolar.

2.7 O LETRAMENTO PARA O GÊNERO DIGITAL

Um indivíduo letrado é aquele que sabe ler e produzir textos dos mais variados gêneros e temas, delimitando seus objetivos às circunstâncias em que realizará seu discurso. O letramento, dessa forma, propicia a inserção dos indivíduos em práticas sócio-históricas, de forma direta e indireta, por meio da escrita. O estabelecimento dessa correlação está relacionado à presença indelével da escrita ou das atividades de ler e escrever em inúmeras e multifacetadas práticas modernas (sócio-históricas).

O termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Após a introdução do conceito de letramento, houve debates novos e significativos em torno dos estudos da linguagem, de acordo com Soares (1999)¹³ e Kleiman (1995).

¹³ Soares (1999) destaca também que é possível que o termo letramento tenha se tornado um termo técnico no léxico do campo da Educação e das Ciências Linguísticas a partir da distinção feita por Leda Verdiani Tfouni entre alfabetização e letramento, em seu livro publicado em 1988, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (TFOUNI, 1988).

A existência de inúmeros estudos sobre a escrita e seu impacto social, entretanto, ao lado da variedade e complexidade dos estudos, torna impossível uma única definição de letramento. De certa perspectiva, o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização, quanto ao aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita.

Os alunos, antes e durante seu período de escolarização, participam de várias práticas letradas que envolvem diferentes contextos sociais. O letramento escolar, como afirma Rojo (2009), não poderá se restringir à prática de leitura e de escrita dos chamados gêneros escolares. Essa autora pontua que o mundo contemporâneo se destaca principalmente pelas mudanças nos modos de comunicação e nos de divulgação das informações, advindas, sobretudo, do surgimento das tecnologias de informação e da ampliação do acesso, da disseminação do uso de computadores e de celulares, que não podem ser desassociados da escola.

Cada vez mais a participação social passa pela possibilidade de compreensão e de produção desses textos em circulação, que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias. Sua compreensão depende de novas capacidades, que precisam ser desenvolvidas, em sala de aula, seja na língua materna ou estrangeira.

Denomina-se Letramento Digital, segundo Buzato (2003), "o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo". O Letramento, incluindo o digital, se entrelaça com o objetivo de desenvolver e instrumentalizar o aluno para a construção de sentidos, com base na capacidade de compreender e interpretar textos disponibilizados eletronicamente, no caso deste trabalho, em espanhol.

O educador precisa ensinar estratégias de leitura para variados gêneros, sem deixar de considerar o que recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), relativos ao trabalho com os textos e seus usos. Atualmente, o objetivo no ensino da leitura, tanto na língua portuguesa como na língua estrangeira, é alcançar a compreensão textual pelo desenvolvimento de estratégias, é dar condições para que o educando tenha domínio sobre atividades como: ler criticamente, escrever com objetivos, usar a modalidade linguística adequada, refletir

sobre linguagem dentro de um contexto de uso na interação social, como usuários/sujeitos participantes dessas ações.

Saber reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece o trabalho de compreensão, porque levanta expectativas do leitor diante do texto. O professor contribui para isso quando propõe, antes da leitura, perguntas que suscitam a elaboração de hipóteses interpretativas, que serão verificadas (confirmadas ou não) durante e depois da leitura.

A capacidade de compreensão não é automática e nem pode ser 100% desenvolvida, o professor precisa exercitar e ampliar diversas atividades que envolvam os diversos gêneros discursivos, como os relativos ao domínio da *Web*, parte multimídia da *Internet*, que possibilita a exibição de páginas eletrônicas carregadas de hipertextos, documentos com informações de todo tipo, incluindo programas, denominados *links*, que permitem conexões entre os documentos.

Contemplar todos esses significados e terminologias requer a incorporação dessa realidade e seu uso planejado por professores e alunos. As propostas didáticas de atividade em ambiente *Web* precisam levar ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais digitais que circulam nesses ambientes e de suas múltiplas linguagens, como, por exemplo, as notícias as “on-line”.

No entanto, esse seja talvez a maior desafio do professor, pois significa fazer o aluno gostar de ler e tornar-se um leitor, de maneira a lhe proporcionar essas variedades de experiências.

2.8 O GÊNERO NOTÍCIA DE JORNAL DIGITAL: CARACTERIZAÇÃO E ENSINO

Para que ocorra a interação social, pressupõe-se certo domínio da linguagem e de fatos que fazem parte da vida das pessoas. Na contemporaneidade educacional, ainda que timidamente, parte-se do princípio de que o aluno conhece, testa e sabe muitas coisas fora dos limites da escola. Dentro do processo escolar, seus participantes almejam fazer o aluno desenvolver criticidade sobre as mais diversas disciplinas, aperfeiçoando esses conhecimentos prévios, para que possa defender melhor suas opiniões.

Contudo, não basta saber dos acontecimentos noticiados, faz-se necessário refletir sobre determinados pontos: que tipo de fato vira notícia? Quem está por trás das notícias? Será que as notícias são discursos neutros sobre os fatos acontecidos na realidade? Que interesses haveria por trás das notícias?

Antes da condução dos alunos à contextualização do momento histórico de produção da notícia, há necessidade de permitir-lhes contrastar várias fontes sobre o mesmo tema, pois sabe-se que a neutralidade absoluta é impossível para os veículos de informação. É de suma importância que o aluno possa distinguir o mesmo fato em outro jornal e fazer inferências com relação aos dados disponibilizados em dois exemplares desse gênero. Nesse considerar, o aluno compreenderá que o leitor sempre será alvo de quem narra um fato jornalístico.

Enquanto gênero jornalístico, a notícia é composta por uma estrutura relativamente definida, que pode apresentar pequenas variações conforme o suporte, impresso ou digitalizado. A construção composicional do gênero notícia, para Faria e Zancheta (2005), pode ser representado da seguinte forma: Quem – o quê – quando – onde – como – por quê? – contexto - consequência (corpo ou desenvolvimento) ou relevância do texto jornalístico.

Para a elaboração da sequência didática proposta nesta pesquisa, tomou-se como parâmetro a caracterização proposta por Dolz e Schneuwly (1996) no agrupamento, Gêneros da ordem do relatar, cujo domínio social é o da memória e da documentação das experiências humanas vividas e cuja habilidade dominante de linguagem é a representação pelo discurso das experiências vividas, situadas no tempo e espaço.

A esfera do gênero textual notícia desenvolveu-se, gradativamente, ao longo do tempo, obedecendo aos avanços e às necessidades de cada época, para acompanhar o desenvolvimento do rádio, da televisão e, ultimamente, da Internet, modificando seus suportes de apresentação. Na atualidade, o jornal digital e, conseqüentemente, as notícias digitais carregaram-se de significados e de sentidos, com base no contexto de produção e de circulação, sua estrutura textual e características linguísticas. De acordo com Squirra (1998, p. 20), o jornalismo eletrônico, também chamado de jornalismo “online”, jornalismo digital, jornalismo via internet ou mesmo Ciberjornalismo, é um fenômeno midiático recente, que surge no bojo das transformações decorrentes das novas tecnologias de comunicação, no caso, a Internet.

Ele apresenta vantagens, quando comparado ao jornal impresso, já que as notícias podem ser complementadas com informações adicionais (que não teriam espaço nas edições em papel), podem ser acessadas várias vezes durante o dia, o leitor conta com a possibilidade de consulta a edições ou notícias passadas, e elas podem ser lidas em qualquer parte do mundo.

Acredita-se que o trabalho específico do gênero textual notícia digital, por meio de atividades de compreensão e de interpretação, de produção e de análise linguística, incluindo a gramática da língua espanhola, possibilitará o desenvolvimento de capacidades específicas inerentes à interpretação dos gêneros contemplados nas provas de ingresso universitário.

2.9 APREENSÃO DO TEXTO: INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO

A apreensão de um texto não caracteriza necessariamente a habilidade de leitura, mas, sim, a capacidade de atribuir significações a um texto. Por isso Roland Barthes (1997) afirma que a língua, como expressão institucional da norma social, modela a condição de ser sujeito, como fenômeno que pode dar-se entre textos expressos por diferentes linguagens, e ainda promove o enriquecimento cultural mediante a interpretação e compreensão de textos, ainda que sejam em LE.

A ação do leitor para atribuir ao texto um significado diferente daquele dado pelo autor reforça a importância da apreensão, que, tecnicamente, é uma ação marcada pela subjetividade. Ela destaca a relevância da mediação do professor sobre as diferentes interpretações dos alunos. A diversidade de textos apresentados aos alunos resultaria na fomentação de um capital cultural. Se compreender é enriquecer-se, então ler é detectar e apreender as possibilidades por meio da leitura.

Diante do analisado anteriormente, o professor ainda não pode deixar de abordar as estratégias de leituras, na questão da autonomia, que precisa ser considerada em função do processo de letramento. Essas estratégias se

concentram na interpretação¹⁴ e na compreensão¹⁵, com ações complementares que se articulam na leitura e na apreensão do texto reciprocamente.

O ato de compreender emerge das atitudes do leitor diante do texto, assim como do conteúdo, ou seja, o texto como um panorama, dentro do qual os significados são atribuídos. Nesta situação de leitura, existe a presença de dois elementos: um leitor e um documento escrito que veicula uma mensagem. A abertura do leitor para esse documento exige um trabalho interpretativo no sentido de destacar as múltiplas possibilidades de significação, apropriado pela compreensão.

No prosseguimento, o leitor inicialmente busca familiarizar-se com o texto, em seguida procura delimitar o ponto-chave no enfoque do texto. Isso significa buscar um significado profundo de como se produz inicialmente o processo de leitura e de como práticas pedagógicas podem orientar o aluno. Portanto, a leitura é uma atividade na qual se levam em conta conhecimentos, experiências e estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual.

Kato (2007) postula que as estratégias metacognitivas funcionam como mecanismos detectores de falhas e que são resultados de esforços maiores à capacidade de processamento. Afirmar ainda que o texto funciona como um suporte à hipotetização dos processos. Após essa etapa, o aluno, como compreendedor, começa a atuar como planejador e simulador, retornando ao texto apenas para verificar se os resultados de sua simulação coincidem com o produto do autor. Em outras palavras, como o aluno é capaz de monitorar, avaliar e modificar suas estratégias, de como encontra as respostas e de como descreve esse processo no ato da leitura.

O professor deve dar orientações explícitas, especificando a direção do caminho que o aluno deve seguir, dentre outros dados explícitos da narrativa, dessa forma, as estratégias metacognitivas desempenham importante papel na

12 Na perspectiva de Dascal (2006, p. 227), interpretar um ato comunicativo significa tentar determinar o motivo do agente ou o seu objetivo comunicativo, segundo a escolha de meios efetuada em seu ato. Ao leitor/ouvinte caberia, então, inferir, fazer analogias, computar as implicaturas e descobrir o significado por si mesmo. Em suma, o leitor/ouvinte precisa compreender o sentido que as palavras adquirem no contexto do texto/elocução.

13 A compreensão envolve esquemas cognitivos internalizados, o que exige muito mais do que externalizar linguisticamente o que se entendeu de determinado conteúdo. A compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

compreensão leitora. Assim, pode-se entender a metacognição como controle que o aluno exerce no processo de adquirir e perceber os conhecimentos e atividades de aprendizagem.

2.10 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PRODUÇÃO DE PERGUNTAS E SEUS FOCOS

O texto fornece pistas que, paulatinamente, o leitor colhe e decodifica, concernentes a cada estratégia. Assim, o aluno identifica qual ação deve empreender e em que ordem. Quando o professor encaminha e o conduz à compreensão, significa que apresenta as perspectivas semântico-linguísticas (interpretação do significado das palavras em um determinado contexto, ou seja, as formas linguísticas, de acordo com os fatores tempo e espaço geográfico). Do mesmo modo, faz com que perceba a coesão das palavras nos sentidos denotativo e conotativo.

Já na orientação voltada *para a interpretação, parte-se* do princípio da enunciação e, por conseguinte, trabalha-se o texto em termos de discursos. Conclusivamente, o aluno aprende, na instituição, as estratégias de leitura e, na prática, adquire experiências com textos de circulação social, do seu cotidiano, não se restringindo à proposta pedagógica de estudos com textos somente à sala de aula, mas extrapolando-a.

Para que aconteçam as devidas orientações, ao se trabalhar com gêneros diversos, estratégias de leitura foram sistematizadas a partir de estudos em psicolinguística, como os de Goodman (1987) e Smith (1991), que se apresentam como referências nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998). Sucintamente, serão apresentadas estratégias de leitura que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, seja em língua materna ou estrangeira:

- a) Seleção: ao início da leitura, o leitor se atém a palavras, expressões que lhe são atrativas (chamam a atenção) do texto e que os conduzirão a algumas formulações. Nessa ação, o aluno já determina quais textos lhe

servem para leitura naquele momento, e não se aproveitará de todas as informações. Selecionará o que lhe é pertinente em função do seu objetivo.

- b) Antecipação: diante do texto, o leitor vai criando determinadas expectativas, em função da experiência anterior ou nova, com outros textos, mantendo a atenção no objetivo inicialmente determinado. Durante a leitura, irá criando hipóteses e previsões a partir de informações implícitas e explícitas, já que, nesta estratégia, poderá ou não comprovar suas antecipações. Por outro lado, caso não tenha suas previsões comprovadas, se verá obrigado a reavaliar suas estratégias e a escolher uma antecipação que lhe seja eficiente.
- c) Inferência: o registro próprio vai se interiorizando com o texto, ou seja, unem-se os conhecimentos não implícitos que o autor tem sobre o assunto, construindo-se uma informação nova no leitor e no texto, perante as hipóteses interpretativas. Neste ponto estratégico, as inferências construídas são resultantes da união dos conhecimentos prévios do leitor, relativos ao assunto, com as informações que o texto disponibiliza. Verificam-se as possibilidades perante as inferências construídas na antecipação, comprovando-as ou descartando-as.
- d) Verificação e/ou autorregulação: após ações anteriores serem executadas, chega-se a esta estratégia, que conferirá a eficácia das estratégias que o leitor escolheu. Assim, a cada confirmação sobre as previsões e as inferências realizadas, mais seguro o leitor se sentirá, o que lhe possibilitará uma melhor construção de sentidos.

Parte-se do princípio de que a língua se materializa nos gêneros, e, portanto, trabalha-se, simultaneamente, a leitura, escrita e as reflexões sobre a língua espanhola em situação escolar, tanto na compreensão como na interpretação. Alguns procedimentos metodológicos são referentes ao momento específico da compreensão textual e apontam três momentos importantes do processo de leitura escolar.

A seguinte tabela descreve o processo geral de uma aula de leitura:

Antes da leitura Preparação para o encontro com o texto	Ativar o conhecimento prévio dos alunos, via aplicação das estratégias de pré-leitura (especificidades do gênero, identificação, tipologia textual). (MENEGASSI, 2010)
Durante a leitura Encontro com o texto	Promover a compreensão textual: muito interessante é a aplicação de estratégias de compreensão que permitem ao professor e ao aluno formularem previsões sobre o texto a ser lido, esclarecerem possíveis dúvidas sobre o texto que está sendo lido. Além disso, é interessante elaborar exercícios de caracterização dos gêneros discursivos, abordar não somente as características linguístico-textuais (coerência e coesão), mas também as discursivas, via análise das condições de produção (quem, quando, por que, para quem e como disse). (MENEGASSI, 2010)
Após a leitura Extrapolamento do texto	Promover a reflexão do processo de leitura, perante o levantamento de informações (ideia que o autor pretende explicar sobre o tema, no texto, e elaboração de resumos, diagramas, mapas conceituais, etc.). Além dessas ações, estará se desenvolvendo no aluno a criticidade, via análises entre professor e alunos, levantando-se indagações sobre o tipo de linguagem, situação de produção, caracterização do gênero, ou seja, do processamento da compreensão. (MENEGASSI, 2010)

Quadro 1 – Etapas de uma aula de leitura
Fonte: Menegassi (2010, p. 10-20)

O objetivo desta seção foi instaurar condições para a construção de possíveis caminhos que permitam, ao professor e aos seus alunos, a participação recíproca e a abertura de espaço para deliberações por meio de um constante refazer. Como se pode notar, para que a interpretação e a compreensão textual adquiram novos sentidos, são necessárias perguntas e respostas interpretativas e perguntas com foco na interação autor-texto-leitor.

Esses modelos estão presentes nos processos seletivos para o ingresso universitário, por isso, para a elaboração das perguntas da prova da LE, são tomados como parâmetros:

- a) Foco na interação autor-texto-leitor: o texto apresenta uma gama de implícitos, percebidos na interação entre o leitor e autor, que possibilitará a construção de sentidos, auxiliando o aluno-leitor e permitindo ao professor efetivar seu papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem e de avaliador nas provas de ingresso universitário. As perguntas seguem o padrão posto por Solé (1998): pergunta de resposta textual, pergunta de resposta inferencial e pergunta de resposta interpretativa, cuja classificação será a pertinente e considerada na pesquisa.

- b) Perguntas de respostas interpretativas: perguntas que tomam o texto como referencial, em que as respostas não devem ser deduzidas exclusivamente do texto, exigindo a intervenção e o conhecimento prévio, inferências próprias e uma aguçada produção de sentidos dos significados do texto. A partir delas, estabelece-se uma articulação entre o tema e os conhecimentos, via experiências, que criará uma interpretação textual própria, com os traços da apreensão que o aluno obteve sobre o tema do texto.

Construídas dessa forma, a escolha da concepção de leitura, o uso das estratégias de leitura, a produção de perguntas, a avaliação e a classificação auxiliarão na formação e desenvolvimento do aluno-leitor, na análise da composição do gênero textual e na aquisição de conteúdos de espanhol, a partir da concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Quando o leitor consegue embrenhar-se num documento escrito, a leitura sempre estará precedida de uma finalidade concreta, cujos objetivos partem do contexto real, enquanto prática social. Nesse sentido, deve-se dar ao aluno a competência de utilizar a leitura como um instrumento útil, buscando contemplar o uso social da língua escrita, na diversidade dos gêneros textuais.

2.11 LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS (EFE)

A iniciativa de tornar obrigatório o ensino do Espanhol, no Brasil, oficializou-se em 2005, com a aprovação da Lei Federal nº 11.161 (BRASIL, 2005), cinco anos após a apresentação do projeto de lei pelo Deputado Piauiense Átila Lira, executor do projeto na área do MERCOSUL. A sanção da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), além de elucidar a sua obrigatoriedade de oferta, sinaliza os rumos que o ensino da disciplina deve seguir, com esclarecimentos e sugestões teórico-metodológicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) não apresentam uma proposta conteudista fechada, elas trazem contribuições e proporcionam reflexões que, no fazer teórico-prático, levam à compreensão de procedimentos didáticos

inerentes à educação, ao ato de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e à construção por parte do aluno da chama “visão de mundo”.

No Ensino Médio, o ensino do espanhol deve permitir ao aluno enfrentar, por meio de conhecimentos contextualizados e específicos, os desafios da preparação para a cidadania, oportunizando-lhe, também, a exposição a culturas diferentes com práticas e saberes que repercutirão além da preparação para um processo seletivo, levando-o a posicionar-se no mundo contemporâneo e plural.

Como já mencionado nesta dissertação, a intenção desta pesquisa é apresentar uma sequência didática (SD), como proposta por Schneuwly e Dolz (2004), utilizando o gênero notícia digital, em espanhol. O foco no ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (EFE) visou a preparação para a superação de provas seletivas, como vestibulares e/ou ENEM, observando as orientações governamentais, visou também o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Segundo os dados expressos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015b), existem várias formas de ingresso no ensino superior: os vestibulares são a forma mais utilizada para classificar candidatos, incluindo questões em língua estrangeira, considerando o que se quer avaliar, os procedimentos avaliativos e a escala numérica usada para determinar o valor atribuído a essa seção da prova.

Cabe destacar que, nos exames de processos seletivos, as provas de LE têm requisitado:

- a) A identificação de informações e argumentações;
- b) Estruturas linguísticas em função ao uso social;
- c) Associação de vocábulos e expressões;
- d) Utilização de conhecimentos em língua estrangeira para possibilitar o acesso a informações, tecnologias e fazer intercâmbios com outras culturas, privilegiando textos informativos vinculados a temas transversais, o que possibilita a elaboração de uma prova com questões interdisciplinares.

Em síntese, esses itens solicitam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- a) A associação do tema com a mensagem proposta;
- b) A identificação de informações expressas no corpo do texto;

- c) A associação entre o tema e o título numa compreensão global do texto;
- d) A intencionalidade do gênero textual.

Embora os focos dos exames de seleção sejam a avaliação da compreensão leitora, há aspectos relacionados à leitura, sua importância e suas considerações teóricas, fatores que intervêm na compreensão e interpretação de textos em língua materna e em língua estrangeira.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não funciona como um exame vestibular. Embora avalie o desempenho de alunos que estão no final do ensino médio, ele é classificatório apenas. No entanto, por meio das notas dos participantes, segundo o site do Ministério da Educação, “cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.” (BRASIL, 2015c). Tomando esse contexto de exames classificatórios/ seletivos para alunos que pretendem ingressar no ensino superior, percebe-se por que razão se escolheu a essa modalidade de Ensino de Língua Estrangeira para a elaboração da sequência didática.

A leitura instrumental está inserida no que se chama língua estrangeira para fins específicos (EFE), modo de ensino de língua estrangeira que procura centrar-se naqueles objetivos “mais facilmente percebidos e definidos”, de acordo com Celani (1981 apud CORREIA, 2012), como a língua para determinadas profissões para viagens. Aí estaria a diferença entre um curso planejado para “fins específicos” e outro planejado para o aprendizado geral de língua estrangeira. A determinação de objetivos mais fechados, estabelecidos para uma situação ou variedade de uso da língua - no caso deste trabalho, a variedade escrita -, ou talvez o recorte de um número menor de objetivos, caracterizam um curso de língua estrangeira que tem “fins específicos”.

Para realizar este fim específico - aprender a ler em espanhol - com a sequência didática (SD) proposta neste estudo, as atividades buscaram contextualizar significativamente os conteúdos de Espanhol para Fins Específicos (EFE), de maneira interativa, e usá-lo como ferramenta para a prática de situações de linguagem em diferentes contextos sociais. Ao se abordar, nesta pesquisa, a interpretação de textos em espanhol, considera-se que, nessa atividade, mobiliza-

se, por parte do aluno/leitor, uma percepção acerca dos conhecimentos que adquiriu durante a sua vida e de seu modo de se informar sobre o mundo.

É necessário que o professor conduza o aluno e lhe apresente a leitura, não apenas como reconhecimento do dado, mas como busca de sentidos expressos pelo texto, sendo esse um aspecto fundamental para a formação do leitor e para o desenvolvimento das aptidões de ler, interpretar e responder a questões de processos seletivos.

O conhecimento gramatical também se faz necessário para o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e produção de enunciados, cujas funções discursivas apoiam-se em diversos itens, dentre eles a gramática contextualizada num determinado gênero textual, posta de maneira a fazer sentido para o aluno, nas suas relações interpessoais e discursivas, quando realiza uma leitura interpretativa.

Para proceder a esse ensino contextualizado, ainda é crucial o modo como se contempla o espanhol como língua estrangeira (ELE) e os processos de ensino-aprendizagem. No caso da língua portuguesa e da espanhola, há alguns pontos de confluência a serem contemplados em decorrência das similitudes entre os dois idiomas:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. [...] El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (ESPANHA, 2002).

Depreende-se da citação o papel do professor como articulador entre o conhecimento, a metodologia, os procedimentos didáticos e a proposta de ensino, de acordo com os objetivos propostos para o desenvolvimento da interpretação leitora, foco dessa pesquisa. Além disso, observa-se um propósito maior de levar ao aluno/leitor a reflexão sobre o texto, a identificação do gênero textual, a interação com o autor, o contexto e à construção de sentidos a partir das experiências e do conhecimento prévio do estudante.

Tendo em vista o mencionado anteriormente, pode-se destacar que a leitura, a interpretação textual, a análise de discurso e as características de um determinado gênero textual são dispositivos facilitadores da aprendizagem também da língua espanhola. Por essa razão, observa-se que a utilização da sequência didática, como material didático, proporciona o aprendizado não apenas do gênero notícia digital, mas também de outros gêneros textuais em espanhol, presentes em provas de processos seletivos.

2.12 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Se a cultura midiática produz gêneros que devem adentrar em sala de aula, a pergunta é: qual abordagem deve se utilizar, ou seja, como transpor os conhecimentos de uma prática de linguagem para o contexto de ensino de uma língua? Neste trabalho de pesquisa, foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e da sua proposta didática, a utilização de sequências, constituídas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, P. 97), ou ainda, “módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Dessa forma, realizou-se uma transposição didática para o contexto escolar de textos do gênero notícia jornalística digital. A teoria do interacionismo sociodiscursivo foi estruturada por Jean Paul Bronckart (1999) e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, fruto de uma vertente do Interacionismo Social, cujo principal representante é Vygotsky (1991). Essa abordagem também busca apoio em Bakhtin (1992), no que se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal.

São tomados também como fundamentais os postulados dos PCN (1998) para o ensino de língua estrangeira, nos quais são definidos os seguintes procedimentos para a elaboração da SD:

- a) Ativação do conhecimento prévio sobre o gênero e o tema a ser abordado
- b) Apresentação do gênero
- c) Realização de atividades para a produção de sentidos e relacionadas ao texto
- d) Análise do gênero para fins didáticos, e sua transformação em objeto de ensino.

Para Dolz e Scheneuwly (2004, p. 51, a transposição do gênero textual permite “confrontar os alunos com práticas de linguagem, ou seja, os gêneros textuais, para a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Assim, os gêneros são escolarizados e o professor faz uso deles, conduzindo os alunos para situações nas aulas de leitura e/ou de interpretação de textos.

A função da sequência didática é permitir ao aluno o domínio de uma situação de comunicação. O esquema a seguir representa a organização de uma sequência.

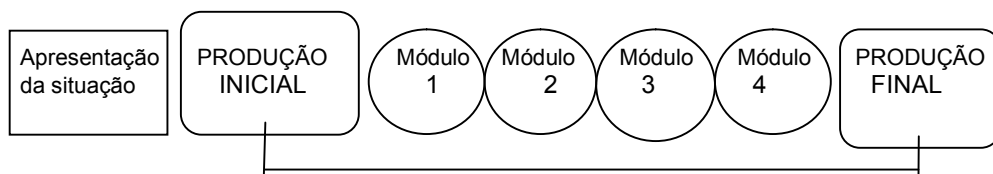


Figura 3 – Dominando a situação de comunicação, o esboço de uma SD
Fonte: Dolz e Scheneuwly (2004, p.97)

Os módulos da sequência abordaram as características básicas do gênero textual notícia jornalística digital: o quê, quem, quando, onde, como e por quê, abordagem, ampliação do vocabulário, procurando propiciar interação entre educando e realidade social, contextualizando, dessa forma, conteúdos gramaticais de espanhol nos textos de cunho jornalístico. As atividades de gramática exploraram a função discursiva dos elementos linguístico-discursivos no gênero tratado.

O desenvolvimento da capacidade de reconhecimento de um gênero discursivo pode dar-se (i) por meio da aprendizagem de operações que explorem o uso de nexos e suas funções na conexão de parágrafos; (ii) pelo reconhecimento de pronomes na coesão nominal; (iii) pela identificação de cadeias anafóricas para a compreensão da referenciação; (iv) pelo reconhecimento do tempo verbal utilizado e

do seu valor de temporalidade e aspectualidade; (v) pelo reconhecimento das diferentes vozes enunciativas que circulam e constituem a mensagem do texto; (vi) pelo uso ou ausência de modalização e as intenções refletidas no texto por tais usos; (vii) pelas escolhas lexicais para dar sentido ao texto, entre outras possibilidades.

Dolz e Schneuwly (1999, p.122-123) defendem ainda que:

A realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos.

Os textos a serem utilizados como modelos para a organização da SD serão textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais e atualizados, preparando o aluno para interpretação, sendo bastante cobrada nos processos seletivos universitários. Conhecer reflexões feitas sobre identificação e definição do gênero virtual como, por exemplo, o gênero notícia, é de suma importância para o professor que se propõe a ensinar utilizando tais materiais.

A escolha da SD depende da capacidade dos alunos, em nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Diante desses elementos, as atividades podem ser organizadas para que o aluno possa compreender as operações de conexão, coesão, modalização e a progressão dos acontecimentos, relacionando, por último, as informações do texto jornalístico com os conteúdos de espanhol nas atividades das oficinas.

É preciso conduzir o aluno à produção de atividades que se voltem para o desenvolvimento das capacidades de: fazer inferências, tirar conclusões, levantar o objetivo ou intenção do(s) autor(es) e/ou de envolvidos no texto, articular conhecimentos prévios sobre o contexto, e assim levar ao confronto as características de textos pertencentes ao gênero tratado.

Essas ações possibilitaram que as oficinas, propostas na delimitação dos módulos da SD, pudessem ser adaptadas ao contexto de ensino-aprendizagem do espanhol, com enfoques diferentes e objetivos específicos para a pessoa com deficiência física.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA

3.1 O CONCEITO DE *HABITUS* (BOURDIEU, 1992)

Para melhor compreensão dos dados, a investigação propôs uma reflexão sobre o conceito de *habitus*, segundo Bourdieu (apud SETTON, 2002), nas práticas educacionais. A observação, como técnica de coleta de dados, atuou como um instrumento de extrema utilidade para descobrir aspectos das experiências e, no caso, a forte ação do *habitus* na construção de noções sobre pessoas com deficiência visual.

Destaca-se que o *habitus* está em constante formação nos indivíduos, que depende das interações e da disposição do indivíduo para incorporar novos dispositivos. O ambiente familiar é o primeiro espaço de interação e de formação, depois a escola e estes são espaços para a constituição do *habitus*, quer na forma de perceber, de julgar, de valorizar ou de agir, ou seja, são estruturas geradoras de práticas e de representações interativas da experiência histórica e coletiva, como espaços da constituição do sujeito, favorecidos pela socialização.

Constatou-se que ações educacionais, permeadas pelos mecanismos e dispositivos que compõem o *habitus*, levam à reflexão sobre a inclusão e à elaboração de políticas públicas inclusivas, na tentativa de amenizar as desigualdades e proporcionar o direito à cidadania tão enaltecido no Parecer CNE/CP nº 8/2012 BRASIL, 2012), sobre Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

A forma como se concebe a cegueira e as possibilidades das pessoas com deficiência está ligada às representações socioculturais. Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre o *habitus* em um campo, em determinada situação histórica. São ações inconscientes e tendem a se ajustar às necessidades impostas por uma configuração social específica. É preciso recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história, do campo social e de experiências acumuladas no nessa trajetória, pela reação e adaptação “memória em ação e construção”.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Serão apresentadas, nesta seção, as questões referentes à metodologia de pesquisa, dentre elas: o tipo de pesquisa, o histórico, a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, o formato do curso de Espanhol para Fins Específicos, os participantes, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e análise.

Conforme o critério de classificação, há diversas maneiras de se fazer pesquisa. Para esta investigação, adotou-se a pesquisa-ação, no sentido em que o professor pesquisador deve tomar consciência de que é também capaz de ser sujeito do processo de produção de conhecimentos. Apresenta-se a terminologia, definindo os termos de metodologia, métodos e técnicas de pesquisa.

Metodologia é a disciplina ou campo geral de estudos dos métodos, chamados de metachecimento, por Michel Thiollent (1985), ou seja, um campo de reflexões que apresenta ao investigador um conjunto de regras para orientar o caminho mais correto da investigação, como escolher a teoria ou teorias, como elaborar o problema, construir hipóteses e escolher os procedimentos de pesquisa.

Thiollent (1985) resume o campo de estudo da metodologia em: métodos especiais, que estudam métodos de intervenção, como a pesquisa participante e a pesquisa-ação, da intervenção sociológica, da análise institucional; os métodos de avaliação e suas aplicações em educação, organização e tecnologia, dentre outros.

É necessário estabelecer a relação entre a educação, como objeto de investigação singular, e a metodologia de pesquisa, o que implica a apreensão dos processos pedagógicos e suas características, formulando-se diretrizes pedagógicas que possibilitem o trabalho educativo, seus objetivos, bem como das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos, voltados à transformação de uma escola, de educadores e de alunos reflexivos.

As técnicas de pesquisa são instrumentos para a obtenção de informações ou coleta de dados, elaboradas à luz dos pressupostos teóricos escolhidos pelo pesquisador, para o controle metodológico das qualidades das informações, para indicar quais as qualidades ou distorções que podem ocorrer no momento da obtenção de informações (THIOLLENT, 1985, p.22).

Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista focalizada e a observação. A metodologia analisa as dimensões de vários métodos, avaliando suas capacidades,

potencialidades, limitações ou distorções e faz a crítica de seus pressupostos ou as implicações da sua utilização (THIOLLENT, 1988, p.25). Leva o pesquisador a estudar e a delimitar seu objeto de pesquisa. O estudo da metodologia tem uma função pedagógica, pois “permite a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal de uma pesquisa científica” (THIOLLENT, 1988, p.25).

Os instrumentos disponíveis, referentes às técnicas selecionadas para a coleta de dados, são muito diversificados, assim a escolha irá depender dos objetivos de pesquisa e do tipo de informação de que se necessita.

Para a coleta de dados, utilizou-se, nesta pesquisa, a entrevista focalizada. De acordo com Gil (1999, p.120), nessa técnica:

O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Esse tipo de entrevista é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. O entrevistador confere ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto.

Para Gil (1999, p.118), a entrevista:

(...) possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

A técnica de observação aplicada ao objeto de estudo, ou seja, aquilo que deve ser observado está devidamente planejado. Em função, disso a observação deve ser intencionada e sustentada com o objeto de estudo, guiada por um corpo de conhecimentos. A observação é muito usada na pesquisa sociológica ou mesmo na antropológica. Advinda dessas áreas, expandiu-se para a educação e saúde. A técnica é empregada quando o pesquisador quer analisar as relações sociais ou a interação entre as pessoas de um grupo ou comunidade.

Sugere-se que os dados da observação sejam registrados, já que se estará exercendo um olhar dirigido, e também que se faça uma descrição o mais precisa possível dos acontecimentos e fenômenos observados. Observar, para Triviños (1995, p. 153) significa:

(...) naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar, de um conjunto de pessoas, algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características. Observar um fenômeno social significa,

em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado do seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, para essencialmente descobrir seus aspectos superficiais e mais profundos, até captar, se for possível sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, de dinamismo, de relações etc.

Os dados obtidos da entrevista focalizada e da observação foram interiorizados por meio da análise de conteúdos que, de acordo com Triviños (1995), se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e ideologias.

A pesquisa-ação, utilizada neste trabalho, é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

A pesquisa-ação fornece, pela busca, alternativas ao padrão de pesquisas tradicionais (convencionais), uma vez que facilita a instauração de soluções aos problemas reais, para os quais houve pouca contribuição. Assim a observação livre pode ocorrer em inúmeros momentos da pesquisa, como foi no caso da testagem de viabilidade e de aplicabilidade do produto educacional, por meio de visitas de contato informal com os alunos.

Dessa forma, as técnicas empregadas foram quesitos para analisar as relações sociais e a interação entre as pessoas (educadores, alunos, profissionais da saúde e familiares) do Instituto Roberto Miranda de Londrina. Os dados da observação foram conjugados também com outros, como registro de documentos, fotografias, uso de diários com anotações das conversações.

O pesquisador tem no seu objeto e objetivos a relação estabelecida com as pessoas envolvidas em sua pesquisa e diversos discursos, procura neles argumentações objetivas e justificáveis. Com a participação e o envolvimento, nas diferentes fases da pesquisa-ação, os conhecimentos se constroem à medida que os atores e os pesquisadores avançam. A ação é simultaneamente fonte de conhecimento e o meio que impulsiona para a renovação desse conhecimento.

De acordo com El Andaloussi (2004, p. 88), “Visa-se transformar a situação, a pesquisa contribui para o enraizamento do pesquisador e dos atores da vida”, já

que, engajados no processo de evolução, os participantes desenvolvem atitudes dinâmicas e a situação torna-se motivadora na formação docente, na prática com os alunos e com contribuições para a pesquisa e aplicabilidade do produto educacional.

A pesquisa-ação tem o papel de diagnosticar uma situação, acompanhá-la, observá-la para conferir sentidos e desencadear novas ações. Desse modo, a pesquisa-ação, permite compreender a problemática da situação do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, em condições reais, proporcionando a todos a participação efetiva:

A pesquisa-ação se desenvolve enquanto paradigma específico, possibilitando a abordagem dos fenômenos da sociedade e sua complexidade. Permite também a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando suas implicações e anunciando a sua finalidade para mobilizar os participantes. Os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 88).

Além disso, a pesquisa-ação coloca o professor-pesquisador em uma posição na qual aprende com seu aluno, os atores interagem, avançam e a ação torna-se fonte de ampliação do conhecimento. O processo requer a elaboração de parâmetros de análise, de linguagem apropriada e da capacidade de destacar os fatores essenciais. Os seguintes esquemas ilustram o modelo de pesquisa-ação proposto neste estudo:

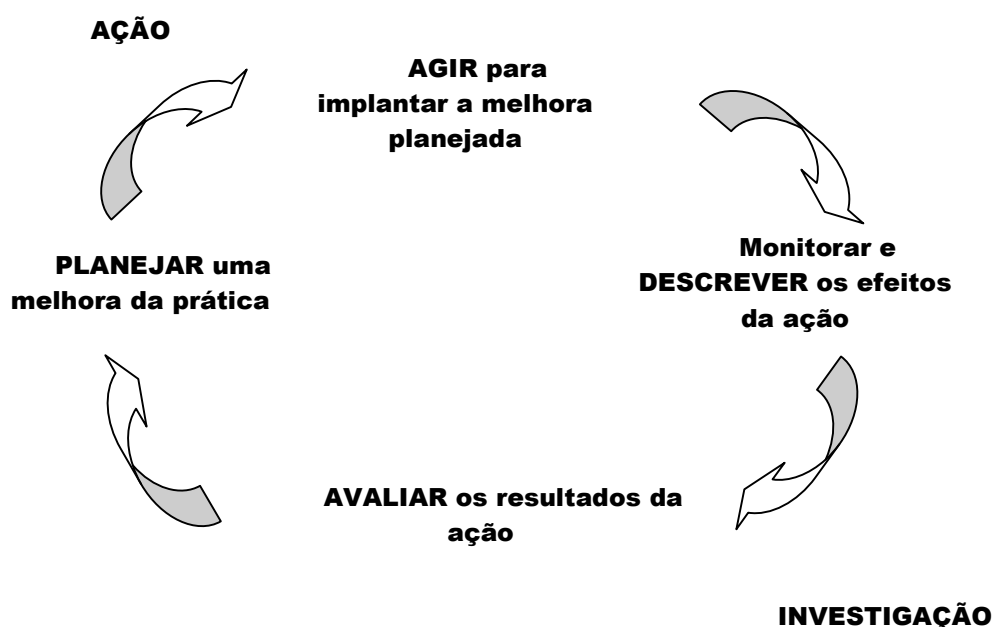


Figura 4 – Investigação para planejamento de ações
Fonte: El Andaloussi (2004)

3.3 O PERFIL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL DA PESQUISA

Em uma primeira reunião, foi realizada uma breve entrevista grupal com os alunos, que não foi gravada, cuja finalidade era saber se conheciam a língua, em que nível de conhecimentos se encontravam, que tipo de contato tiveram, qual (is) interesse (s) do grupo em aprender o espanhol e se o processo de ensino os preocupava. Três desses alunos já participavam de cursos pré-vestibulares, mas sem aulas de língua estrangeira.

Os alunos relataram que mantêm amizades com outras comunidades de pessoas com deficiência visual, cuja língua de comunicação é o espanhol e argumentavam que em reiteradas ocasiões a comunicação se apresentava fragmentada em decorrência da falta de conhecimentos sobre a língua espanhola, contudo, a oferta deste minicurso preparatório lhes contribuiria na comunicação com os integrantes das comunidades.

Sobre os conteúdos de espanhol para fins específicos, verificou-se que os alunos tinham interesses comuns em se instrumentalizar especificamente para a escolha do espanhol no processo seletivo do vestibular e do Enem. O aluno 2 faria o Enem e os alunos 1 e 3 prestariam o vestibular da Universidade Estadual de Londrina. A aluna Renata estava participando apenas para retomar contato com a língua e o aluno Michael, com formação universitária, interessou-se pelo curso, argumentando sobre a importância do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para o Brasil.

A seguinte ficha de observação contém o registro caracterizado dos dados pessoais e dos diagnósticos da deficiência visual de cada aluno.

Aluno 1	21	Ensino Médio Completo	Retinopatia da Prematuridade
Aluno 2	26	Ensino Médio Completo	Glaucoma Congênito
Aluno 3	22	Ensino Médio Completo	Toxoplasmose Congênita e Descolamento de Retina.
Aluno 4	31	Ensino Superior	Retinopatia da Prematuridade
Aluna 5	33	Ensino Médio Completo	Síndrome de Hutchinson-Gilford com falta de desenvolvimento ocular.

Quadro 2 – Registro dos dados pessoais e do diagnóstico da deficiência visual de cada aluno
Fonte: a própria autora

3.4 AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na sequência didática, procurou-se seguir o procedimento descrito por Schneuwly e Dolz (2004), como já mencionado, como uma unidade de trabalho escolar, composta de uma série de atividades, organizadas especificamente com o objetivo de viabilizar a apropriação das principais características de um gênero textual, realizando oficinas com diversas atividades de leitura, com conteúdo específico de espanhol, que pretendem levar o aluno, gradualmente, ao domínio da leitura e interpretação de textos.

Posteriormente, faz-se seleção dos pontos e conteúdos gramaticais que sejam significativos para o processo de recepção. Em práticas de ensino de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, destaca-se que a inclusão de textos originais e atuais podem oferecer desafios interessantes para os alunos de língua estrangeira, além de lhes acrescentar conhecimentos culturais sobre os países onde se fala a língua-alvo.

Tudo isso demanda por parte do professor a reflexão sobre os seguintes aspectos: nível linguístico dos alunos, a escolha do gênero textual, clareza nos objetivos propostos, diante de um planejamento aprofundado para o trabalho com textos, entre outros fatores envolvidos no ato da leitura.

É importante que haja clareza nos objetivos propostos e a leitura deve estar atrelada ao nível linguístico dos alunos, o que, por sua vez, define o tempo das tarefas nos módulos voltados para pessoas com deficiência visual. Cabe também lembrar que o conhecimento prévio dos alunos sobre o ato de ler aprimorará a habilidade de leitura. Deve-se considerar os que já leem regularmente e, no caso do espanhol, algo escrito na língua que estão estudando e, também, qual a importância por eles atribuída à leitura em língua estrangeira.

O processo de ensino-aprendizagem por meio da sequência didática iniciou-se com uma conversa entre os alunos e professora, com base em questionamentos sobre: a preparação para exames de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em aulas de leitura do ensino regular e a opção da língua nos mencionados processos seletivos.

Sendo a proposta desta pesquisa trabalhar com o gênero notícia digital, precisou-se determinar o grau de aprendizagem dos alunos sobre esse gênero. Após esse levantamento, o planejamento propôs um encaminhamento metodológico para todas as fases do processo de ensino. Por meio das atividades, os alunos percebem o que é uma notícia, quais as suas dimensões sociais, culturais, suas condições de funcionamento e usos, assim como o aprenderão os conteúdos de Espanhol para Fins Específicos.

A seguir, apresenta-se o planejamento da sequência didática sobre leitura em espanhol, adaptada de Dolz e Schneuwly (2004) (conforme figura 3 – subseção 2.12):

Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição ao processo de produção de um gênero, definindo-o, observando a quem se dirige a produção, qual o suporte ou material de produção, as razões e objetivos da sua execução. • Sensibilização para o gênero textual, na forma como circula socialmente. • Análise sobre o tema dizível pelo gênero de referência. • Diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura.
Primeira produção	<ul style="list-style-type: none"> • Definição das intervenções docentes, adaptando-as às oficinas e às suas atividades, com vistas à detecção de dificuldades para determinar o percurso que o aluno deve seguir das intervenções docentes. • Elaboração de um registro com dados diagnósticos sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno.
As oficinas	<p>Cada oficina deve possuir objetivos explícitos a partir de problemas detectados da produção inicial</p>
A produção final	<ul style="list-style-type: none"> • Uma produção final em que o aluno pratica os conteúdos estruturantes. • Finalização do percurso avaliativo com base no modelo “simulado” em LE. • Disponibilização antecipada dos textos utilizados para a interpretação e a aprendizagem dos conteúdos de espanhol para fins específicos.

Quadro 3 – Organização da sequência didática de leitura em espanhol
Fonte: adaptado de Dolz e Schneuwly (2004)

Para explicar a proposta, a seguir, serão descritas cada uma das quatro partes que compõem a sequência didática proposta neste trabalho, do modo como estão organizadas já apresentado no quadro 3, associadas ao número de aulas

utilizadas para colocá-las em prática. A descrição completa das aulas está anexada ao final desta dissertação (apêndice A).

3.4.1 Apresentação da situação: aula inaugural e 1ª aula

Nesta etapa, foram apresentadas aos alunos informações sobre o conteúdo das aulas: a preparação para exames de processos seletivos com abordagem sobre o gênero textual notícia digital e os conteúdos de espanhol para fins específicos (EFE).

Após a apresentação, faz-se necessário que os alunos sejam conduzidos à reflexão sobre determinados pontos, por exemplo: que tipo de fato vira notícia? Quem está por trás das notícias? Será que as notícias são discursos neutros sobre os fatos acontecidos na realidade? Que tipo de interesses estariam por detrás das notícias? A leitura dos textos será feita pelo sistema Braille ou pela audição com o leitor de tela (NVDA), acessando o *link* ou a transposição do texto no *Word*, *programa* que permite a criação e a manipulação de documentos no computador.

Esta fase da sequência didática ocorre no laboratório de informática, com a utilização do programa NVDA e conteúdos instrumentais transcritos para o Braille. Os alunos buscavam o uso das novas tecnologias, já que estas, de acordo com eles, facilitariam o acesso à escrita e promoveriam uma ampliação do letramento digital, pois a prática leitora em Braille é mais demorada e cansativa.

3.4.2 Primeira produção: aulas de 2 a 6

A função dessa “primeira produção” é o diagnóstico das dificuldades relacionadas à leitura. A partir dessa fase inicial, definem-se os pontos em que o professor precisa intervir e as oficinas podem ser adaptadas, contemplando-se as dificuldades e/ou obstáculos para a aprendizagem e determinando-se o percurso que o aluno deve percorrer.

3.4.3 As oficinas: aulas de 7 a 12

As oficinas, no fazer pedagógico, utilizaram instrumentos, recursos e metodologias que funcionam como mediadores no processo de apresentar a proposta teórica e metodológica da sequência didática. Dessa forma, deve-se trabalhar as dificuldades em cinco campos diferentes: motivacional, da enunciação, procedimental, textual, linguístico e os relacionados à apropriação do sistema de escrita Braille.

As atividades de leitura para a construção de significados (apreensão do texto por parte do aluno), devem ser realizadas por meio do uso de técnicas e estratégias:

- **Predição:** um processo de percepção, no qual o leitor, por meio dos seus conhecimentos de mundo e linguísticos, formará expectativas a respeito do texto ainda não lido (levando em conta o título ou uma imagem). Nessa fase, (i) desmembrar elementos do contexto de produção: função social, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema; (ii) observar o uso dos mecanismos de coesão por conexão, coesão nominal e verbal, considerando-se os conteúdos de espanhol para fins específicos, como sendo unidades gramaticais, lexicais e sintáticas.
- **Scanning:** o leitor busca uma informação específica, como uma data, um nome ou um número, ou seja, podendo ser o “quem, quando, onde, quanto, quantos”. Não é necessário ter uma compreensão geral do texto.
- **Skimming:** o leitor busca obter o sentido global do texto, não se preocupando com detalhes discursivos. Para isso, relacionará palavras-chave encontradas no texto e que têm relação com o tema central.

Além disso, realizar (i) leitura individual, leitura partilhada e leitura com a professora, para posteriormente esquematizar, de forma oral, o conceito de texto, com suas partes essenciais, identificando sua ideia principal e realizando atividades orais de comprovação; (ii) discussão sobre elementos do gênero que não apareceram e demonstração das possibilidades de mudanças contidas nele; (iii) estratégias de autoavaliação e/ou avaliação coletiva.

3.4.4 A produção final: aula 13

Esta última fase do trabalho pedagógico materializou-se com a aplicação de um simulado, elaborado e aplicado pela professora. Nele, as questões compreendiam tanto a interpretação textual como a aplicação de conhecimentos gramaticais da língua espanhola (apêndice C). Foram utilizadas estratégias de autoavaliação e/ou de avaliação coletiva. Seus resultados estão expostos e são discutidos na próxima seção deste trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A avaliação da sequência didática de leitura instrumental em espanhol foi feita com a aplicação de um simulado (anexo D). Para a leitura, fez-se uso do sintetizador de voz (NVDA) com o *software* Word, do sistema operacional Windows, no laboratório de informática do Instituto Roberto Miranda, local da aplicação do simulado. A atividade, transcrita para o Braille, está depositada na biblioteca da instituição.

Em sequência, segundo a proposta pedagógica da disciplina, o processo de avaliação da aprendizagem assumiu a função diagnóstica, para identificar os progressos e dificuldades dos alunos, para a mediação e intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem.

A avaliação final foi elaborada com quatro perguntas, sendo duas de interpretação textual e duas de abordagem gramatical referentes ao texto. No próximo quadro, apresenta-se o recorte das respostas transcritas referentes à primeira e à segunda questão, relativas ao texto: *Hacer realidad el derecho a la educación para todos: Campaña Mundial por la Educación* (CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO, 2015).

1. Com base no parágrafo III: descreva as 4 (quatro) características inter-relacionadas que devem constar no Direito à Educação? Digite sua resposta na sequência.
2. No final do texto, no parágrafo IV, descreve-se a garantia sobre os conteúdos educativos, a acessibilidade arquitetônica e a adequação de métodos pedagógicos, em que instancias se apela a essas garantias? Descreva e explique na sequência.

RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS N. 1 DA AVALIAÇÃO DA SD

Aluno 1 R1	Com base na interpretação textual, a resposta do aluno evidenciou a apropriação do ideal que a inclusão prevê, cujas práticas de ensino, independentemente da deficiência, levarão limites em consideração e explorarão condições. A educação tem que ser adquirível, acessível, aceitável e adaptável.
Aluno 2 R1	Com base na interpretação textual, a resposta do aluno revelou que a inclusão escolar constitui uma proposta condizente com a igualdade de direitos e oportunidades de igualdade e ambiente educacional favorável.

Aluno 3 R1	Com base na interpretação textual, a resposta do aluno destacou que cabe a sociedade e suas diversas configurações a eliminação de todo tipo de barreira, para que a pessoa tenha acesso a uma variada gama de serviços, que, por sua vez, promovam seu desenvolvimento pessoal, social, cultural, educacional e profissional.
Aluno 4 R1	Com base na interpretação textual, a resposta do aluno contrariou o ensino regular, já que, em contrapartida à Educação Especial, visa promover a igualdade de oportunidades e a diversificação no AEE, apresentando-se uma prática desafiadora para educadores sem a devida especialização.
Aluna 5 R1	Com base na interpretação textual, notou-se na resposta da aluna o apelo ao reconhecimento de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que o direito à educação estabelece no documento da Campanha Mundial pela Educação e em formalidade com a <i>Declaración Universal de los Derechos Humanos</i> de 1948.

RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS N. 2 DA AVALIAÇÃO DA SD

Aluno 1 R2	O aluno, com base na interpretação, redigiu: “faz-se importante e necessário garantir que a educação tenha por objetivo o desenvolvimento completo do aluno com deficiência, da sua personalidade para a promoção dele como cidadão. Ademais, que sejam promovidos os Direitos Humanos também dentro da escola, já que professores podem contribuir para que o resto dos alunos da sala em que sou incluído, me conheçam a me respeitem na minha condição de deficiente e no de diferente. ”
Aluno 2 R2	Resposta do aluno: “a discriminação acontece e nós deficientes sabemos da necessidade de se garantirem nossos direitos para o desenvolvimento pleno, da nossa personalidade e nossa promoção como cidadão, assim desta forma a promoção dos Direitos Humanos será efetiva dentro da escola e da universidade. ”
Aluno 3 R2	Da interpretação: o aluno fez praticamente a tradução desse parágrafo: Garantir que a educação tenha por objetivo o desenvolvimento completo da personalidade do que é ser um ser cívico, que os valores reflitam e promovam os direitos humanos com qualidade, com docentes capacitados e respaldados, com contextos escolares seguros e adaptáveis arquitetonicamente. E acrescenta: “nós pessoas com deficiência sabemos disto, mas, no convívio fora de nossos lares e fora do Instituto Roberto Miranda parecemos invisíveis e contamos com a sensibilidade de outras pessoas nas necessidades que surgem quando precisamos nos mobilizar para fazer alguma coisa. ”

(continuação)

RESPOSTAS PARA AS PERGUNTAS N. 2 DA AVALIAÇÃO DA SD

Aluno 4 R2	O Aluno apresentou uma resposta similar a outros colegas: “Faz-se importante e necessário garantir que a educação tenha por objetivo o desenvolvimento completo do aluno com deficiência, da sua personalidade para a promoção dele como cidadão. Ademais, que sejam promovidos os Direitos Humanos também dentro da escola. Contudo, gostei de ler um texto em espanhol que contemplasse os Direitos Humanos em Educação, já que, as informações e ações são similares. ”
-----------------------	---

Aluna 5 R2 A aluna respondeu a questão, tomando como parâmetro a tradução: Garantir que a educação tenha por objetivo o desenvolvimento completo da personalidade do que é ser um ser cívico, que os valores reflitam e promovam os direitos humanos com qualidade, com docentes capacitados e respaldados, com contextos escolares seguros e adaptáveis arquitetonicamente. E acrescenta: “Eu já conheço basicamente as disposições legais e que elas discorrem, mas, eu como deficiente visual sinto em muitas vezes a obrigação de informar as pessoas como devem agir comigo, como as atividades da vida daria podem ser facilitadas e de como estudos podem ser mais efetivos e proveitosos. Contudo, essas contemplações acontecem aqui no nosso Instituto, que é minha segunda casa.”

Quadro 4 – Respostas para as perguntas n. 1 e n. 2 da avaliação da SD
Fonte: a própria autora

Como se pode perceber, as respostas foram mais que satisfatórias em relação à interpretação textual. Esclareceu-se aos alunos sobre a abertura de espaço para colocações pertinentes e experiências particulares sobre a temática.

Nas primeiras aulas, os alunos fizeram colocações sobre o trabalho com textos em língua estrangeira, afirmando que este lhes serviria também no estudo da língua materna. Perceberam como diagnósticas as perguntas feitas e que o desenvolvimento sugeria diferentes formas e técnicas de leitura, informações de caracterização do gênero e a aquisição de conteúdos de espanhol específicos para a interpretação textual. No próximo quadro, serão apresentadas as respostas dos alunos referentes à questão três, sobre conhecimentos instrumentais e gramaticais de espanhol:

3) Com base no parágrafo II: o tempo verbal *Pretérito Perfecto Compuesto* tem sua equivalência na língua portuguesa: *ha sido reiterado, se ha añadido*. Selecione, com um X, a opção correta.

- pretérito perfeito composto
 pretérito perfeito simples
 pretérito imperfeito

(X) pretérito perfeito composto.	(X) pretérito perfeito composto.	(X) pretérito perfeito composto.	(X) pretérito perfeito composto.	(X) pretérito perfeito composto.
--	--	--	--	--

Quadro 5 – Respostas para a pergunta n. 3 da avaliação da sequência didática
Fonte: a própria autora

Para uma melhor assimilação deste tempo verbal, houve a necessidade constante de exemplificações comunicativas, em decorrência das diferenças

semânticas, que, ao mesmo tempo, são o motivo de transferências, presentes nas respostas dos cinco alunos.

A identificação foi constatada¹⁶ nas arguições orais dos alunos: mudança de auxiliar do verbo “ter” do português pelo único auxiliar que o espanhol possui, o verbo “Haber”, mais o uso do particípio, que expressa uma ação repetida ou contínua que perdura no presente.

O próximo quadro apresenta as respostas obtidas na quarta questão.

4) Na frase de início do parágrafo V: (*Los marcos futuros devem explicitar más claramente*) a partícula (*más*) tem significado de:

Selecione com um X a opção correta.

- preposição
 contração
 advérbio de quantidade

(x) advérbio de quantidade.	(x) advérbio de quantidade.	(x) advérbio de quantidade.	(x) advérbio de quantidade.	(x) advérbio de quantidade.
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Quadro 6 – Respostas para a pergunta n. 4 da avaliação da sequência Didática

Fonte: a própria autora

Novamente, a identificação foi constatada¹⁷ nas arguições orais. Ele se diferencia do “mas” da língua portuguesa pela presença gráfica do acento e também pelo fato de que, em certas sequências, pode denotar comparação de intensidade, sem modificar o verbo, como é o caso do recorte inserido na pergunta: *Los marcos futuros deben explicitar más claramente...* As respostas atenderam às questões gramaticais solicitadas, sem colocação de dúvidas em relação aos conteúdos instrumentais.

O material didático proposto aos alunos e transcrito para o Braille abrangia os conteúdos de leitura instrumental e duas notícias. Os outros materiais foram utilizados de forma digital, por meio de *softwares* com leitor de tela, e complementados com explicações verbais para auxiliar na compreensão.

¹⁶ Para a constatação, a pesquisadora solicitou as características desse tempo verbal.

¹⁷ Para fazer a constatação, a professora-pesquisadora solicitou a significação da palavra, sua classificação e sua utilidade.

Tais adaptações, ao longo do minicurso, contribuíram para o aperfeiçoamento do trabalho docente e para a melhoria dos resultados com os alunos na interpretação de textos, contribuíram também para facilitar o trabalho coletivo. Os resultados desta pesquisa oportunizaram o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual na área da leitura em língua espanhola, mediada pelo sintetizador de voz, leitor de tela e transcrições para o sistema Braille, destacando-se os seguintes aspectos:

1. A importância da preparação e do planejamento para a transposição didática na atividade docente no ensino de espanhol com pessoas com deficiência visual.
2. A necessidade de instrução sobre a deficiência e sobre os processos e percursos didáticos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
3. As especificidades sobre as tecnologias assistivas para seu uso com vistas ao desenvolvimento de um leitor em espanhol como língua estrangeira, instrumentalizado, proficiente e autônomo.

Ainda, o posicionamento dos alunos e a disposição da mobília em sala devem ser levados em consideração para a locomoção, devendo facilitar o contato entre docente e aluno, já que, dessa forma, as explicações verbais eram mais satisfatórias e o apoio físico, verbal e instrucional, foram sendo viabilizados nas aulas e orientando os alunos, uma vez, que a organização didática do trabalho pedagógico, no início e em decorrência dos momentos individuais e grupais, diferem das necessidades específicas de aprendizagem.

Precisou-se estabelecer uma série de passos para facilitar a compreensão e concretizar a organização didática em sala: em primeiro lugar, a atividade em que todos realizam a mesma proposta, ou seja, a interpretação coletiva do texto e, em seguida, a produção individual, por meio de parágrafos e/ou palavras-frases chaves do texto, cujo objetivo é avaliar as possibilidades de compreensão e interpretação.

A partir disso e em contato com os textos jornalísticos, os alunos realizam tarefas diferentes. Os mais adiantados expõem e redigem, o restante dos colegas são os produtores de ideias. Por causa do tempo e de haver apenas uma aula por semana, com duração de 1h30min, solicitava-se aos alunos a leitura prévia daqueles textos disponibilizados via e-mail.

Para a fixação dos conteúdos selecionados, finalizava-se com a consolidação da interpretação, fazendo-se perguntas sobre tópicos gramaticais discutidos ou de interpretação textual. Também se incentivava, nos dias anteriores e posteriores às aulas, o acesso a páginas de jornais virtuais para a leitura de notícias. Sabe-se que, no ensino regular, o livro didático está consolidado como sendo o principal recurso, mas não é o único facilitador para a elaboração de uma proposta didática de ensino, contudo os professores o veem como um guia.

Fez-se fundamental o diálogo constante entre os procedimentos metodológicos estabelecidos no livro e as necessidades reais de ajuste em sala. Tais procedimentos não podem ser tomados como práticas inquestionáveis, senão que novas práticas podem extrapolar a circularidade de propostas pedagógicas?

Em livros e/ou manuais, a dedicação exclusiva à estrutura gramatical é comum, com o objetivo de levar ao estudante conhecimento sobre palavras, expressões e funções essenciais para a comunicação, sem a utilização prática da língua. Daí decorre a dificuldade na interpretação de gêneros, por exemplo, notícias, crônicas, diálogos formais, leitura interpretativa de produções acadêmicas, científicas e culturais, necessárias para o desenvolvimento da leitura.

Em decorrência dessa constatação, nasceu o interesse em um minicurso preparatório de espanhol para a interpretação de textos das provas seletivas para o ingresso universitário, com seleção de conteúdos de espanhol para fins específicos, abrangendo uma seleção de textos (gênero notícia digital) de jornais estrangeiros, questões de compreensão de vestibulares e com exercícios gramaticais contextualizados.

A elaboração do material requereu adaptações dos conteúdos estruturais do curso e das primeiras notícias selecionadas para a transcrição em Braille, segundo constam na proposta pedagógica. Levou-se em conta as necessidades reais dos alunos, o nível em que se encontravam e a verificação dos objetivos para o domínio da leitura interpretativa, atualizada e em circulação através do gênero textual notícia digital. Para isso, a professora ocupou outro papel de destaque no processo, cabendo-lhe o planejamento, seleção e organização do material e atividades, conjuntamente com o responsável das impressões/transcrições do material.

Também, experiências próprias e advindas do exercício de docência em institutos de línguas e colégios particulares, levaram a professora/pesquisadora a

perceber a falta de habilidades para a interpretação leitora, por exemplo, na preparação para o processo seletivo de ingresso universitário.

A transposição didática elaborada nesta pesquisa alerta para a reflexão crítica sobre o trabalho docente como prática transformadora, levando-se em consideração a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação como principal meio de obtenção de recursos didáticos e de conhecimento.

Foi relevante esclarecer aos alunos que o ensino do Espanhol para Fins Específicos não se limita apenas ao objetivo desta experiência de ensino, que implica numa continuidade de práticas pedagógicas, compatíveis com uma visão sócio-interacional e enunciativa do ensino-aprendizagem do espanhol.

Não é pretensão deste trabalho exaurir o tema, nem considerar a sequência didática de leitura em espanhol como uma única solução, senão como um ponto de partida para reflexão sobre a situação de ensino-aprendizagem de leitura em língua espanhola e posteriores montagens de materiais didáticos para tal finalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo elaborar uma sequência didática (SD) para um curso de leitura instrumental, nos moldes do ensino de língua estrangeira para fins específicos, visando dar subsídios teóricos e práticos aos profissionais da educação a respeito de recursos assistivos para pessoas com deficiência visual e atender à necessidade dessa categoria de alunos em relação a exames seletivos para ingresso na universidade.

A língua selecionada foi o espanhol, pelo fato de ser a língua materna da professora-pesquisadora e também pela sua experiência no ensino desse idioma. No percurso de pesquisa, a busca de leituras para fundamentar teoricamente o estudo foi dos mais importantes, já que os novos conhecimentos proporcionaram à professora-pesquisadora instâncias desafiadoras e gratificantes.

A partir dessa fase de leituras, pôde-se iniciar uma reflexão sobre o modo de organizar o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência visual. O planejamento implicou uma consolidação do conhecimento específico e dos conhecimentos da área pedagógica. Fez-se necessária a adaptação do material, tendo sido todos os textos transcritos para o Braille e digitalizados em formato Word, para a leitura no NVDA. Assim, os alunos puderam ter mais autonomia, mesmo ocorrendo sempre a necessária mediação do professor, por meio de explicações orais dos conteúdos e com uso de exemplos.

Tomando por base Dolz e Schneuwly (2004, p.96), compreende-se que as sequências didáticas propiciam uma renovação em relação à abordagem do contexto sócio-histórico de produção de uma notícia, quanto ao gênero, à função social e a sua configuração, ao meio em que circula. De acordo com esses autores, este dispositivo didático contribui para mudança de abordagem no ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Ultrapassa-se a decodificação, indo em direção ao letramento, o que implica aprender a observar as convenções que regem a construção dos textos nos diferentes gêneros textuais.

A sequência didática constitui-se em um projeto de comunicação em que se explicita a situação de comunicação, o papel do autor e o destinatário do texto, o que ajuda a dar sentido à aprendizagem, em um complexo trabalho com o texto.

Nessa perspectiva, a leitura, mediada pelo gênero textual, promove, ao mesmo tempo, a articulação entre a escrita e a leitura compreensiva, ao contrário da leitura para simples decodificação das informações do texto.

Salienta-se que, no momento inicial da sequência, aquele em que ocorre a leitura e reconhecimento do gênero, propicia-se a criação de situações para a aquisição e o desenvolvimento do saber escrito, pela observação dos elementos textuais ou de objetos de leitura. Assim, o professor já faz o levantamento de dificuldades.

A leitura individual traz necessidades próprias, às vezes, a pessoa com deficiência vai precisar de um leitor de tela, em outros momentos, irá preferir a leitura em voz alta do professor regente e/ou dos leitores, são situações diversas, também indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem. A leitura em voz alta, feita pela professora, por exemplo, teve um valor bastante importante, já que as pausas entre parágrafos, para a compreensão de vocabulário e fixação dos conteúdos específicos, dirigidos para a interpretação, promoveram a aquisição de conhecimentos e mudança de atitudes de forma reflexiva e satisfatória.

Dentro desse contexto, entretanto, sugere-se que o sistema Braille não seja substituído, ao contrário, seu uso deve ser estimulado, para se unir às novas tecnologias, buscando, além do conforto da leitura, a expansão da acessibilidade, proporcionando aos alunos sempre novas experiências de acesso ao mundo.

Diante disso, chega-se à conclusão de que as pessoas com deficiência visual dependem de mediadores, sim, para participar do processo pedagógico, mas também possuem outras habilidades, como a do tato, da audição, do olfato, que devem ser utilizadas e desenvolvidas na situação de ensino-aprendizagem. Elas são totalmente capazes de compreender, interpretar e estabelecer relações, desenvolvendo com muita facilidade a fala e a audição. A cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprender, por isso não se deve ter uma baixa expectativa em relação ao aluno com deficiência visual.

Desmitifica-se assim a incompletude diante da deficiência visual, por isso, há necessidade de conhecimento das peculiaridades e potencialidades do aluno com para evitar estereótipos e preconceitos. Estudos sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual apontam ser a audição um sentido auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Ela permite o acompanhamento efetivo da aula, compensando a falta de visão ou a baixa visão. A audição é denominada o sentido de apoio das

pessoas cegas, pois a aquisição de estímulos auditivos auxilia a decodificação do ambiente, a orientação no espaço e a atuação independente. (MEC, BRASIL, 2002a, p. 44).

É necessária a incorporação ao currículo escolar e à proposta pedagógica disciplinar daqueles conteúdos preparatórios do Ensino Médio, que serão exigidos nos níveis de escolarização seguintes e pelo mercado de trabalho. As notícias selecionadas articularam-se parcialmente às propostas curriculares, com seleção criteriosa e específica de textos, seguindo-se o modelo que apresentam as provas de língua estrangeira das Universidades ou do Enem, com as quais serão avaliados os alunos na suficiência de conhecimentos na língua espanhola.

A interpretação do gênero notícia foi dada para promover o letramento digital, pensado como uma “nova” forma de lidar com a escrita, leitura e o acesso às informações. Uma contribuição esperada da sequência didática proposta é despertar o interesse de estudo por essa área da educação e buscar promover, nas aulas de língua espanhola, a preparação para exames seletivos, mediada pelo gênero textual notícia digital.

Essa forma de trabalho pode tornar-se útil em atividades de ensino planejadas para a tecnologia, já que o gênero notícia se mostra bastante definido, considerando sua organização e intenção comunicativa. Sob tal perspectiva, os conteúdos transmitidos por meio do gênero discursivo notícia foram considerados satisfatórios para as estratégias pedagógicas utilizadas com os alunos.

Considera-se importante ressaltar que a quantidade de textos em mídias eletrônicas vem aumentando, sem que existam equivalentes em formato Braille, letra ampliada e/ou em áudio, em língua espanhola. Cabe ao professor de língua estrangeira conhecer as possibilidades e usufruir dos recursos à disposição para a criação de novos produtos educacionais ou para a readaptação dos existentes, auxiliando seus alunos com deficiência visual a desenvolver as competências nas áreas de língua portuguesa e língua estrangeira, no caso dessa proposta, o espanhol.

Além da importância do estágio como experiência docente e da testagem do produto educacional, a oportunidade de dar voz aos alunos, observando diretamente o *habitus* (BOURDIEU apud SETTON, 2002) incorporado, foi um ponto muito interessante em todo o processo. Percebeu-se a riqueza oferecida pelos espaços e oportunidades de escuta, ocorrendo, nesses momentos, importantes contribuições

para a prática educativa inclusiva. Uma delas diz respeito justamente o NVDA, o programa de leitura em tela já utilizado pelos alunos no Instituto Roberto Miranda.

Segundo os próprios alunos, a “escuta” (denominada leitura pelos alunos) de todos os itens da tela do computador, sistemas, arquivos de textos, páginas de internet, quando estas estão e/ou se apresentam acessíveis por meio dos comandos das teclas, pode ser feita com o NVDA. Para um uso eficaz, no entanto, os conteúdos precisam estar acessíveis, caso contrário, ocorre uma leitura/escuta incorreta.

Os principais benefícios, de acordo com os alunos, além da leitura propriamente, são a internacionalização¹⁸, a gratuidade, a facilidade de instalação no computador e a portabilidade, isto é, o NVDA pode ser copiado para uma mídia portátil (*pen drive*, por exemplo), podendo ser levado para qualquer local e usado a qualquer momento. Isso leva o aluno a sentir este recurso tecnológico assistivo como integrador e provedor de autonomia

Todos os alunos possuíam o NVDA instalado nos seus computadores portáteis. Quando a professora-pesquisadora lhes fazia o envio de um texto, no formato Word, para leitura prévia, eles traziam seus computadores e, assim, a experiência de escuta de voz sintética foi compartilhada, pela primeira vez, com a professora-pesquisadora, que sentiu bastante dificuldade, inclusive, na compreensão auditiva. No entanto, os alunos pareciam totalmente familiarizados.

A interação entre alunos-professora desenvolveu-se ainda mais pelo fato de eles poderem também ensinar. Os alunos insistiam para que a docente se equiparasse a eles no domínio do programa, contemplando-o, como eles mesmos o fazem, como uma ferramenta facilitadora do processo ensino e aprendizagem, tornando, por exemplo, a avaliação mais rápida. Dessa forma, seria possível suprir a falta de conhecimentos mais aprofundados da pesquisadora sobre o sistema Braille.

Desses discursos, ficou claro que alunos mais jovens preferem a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das tecnologias assistivas (TA), por serem mais atrativas, rápidas e facilitadoras do acesso às mais variadas informações. Todos eles já estavam alfabetizados com o sistema Braille e não o desmereciam, apenas destacavam que, com o uso do programa, acompanhariam de forma mais dinâmica as demais pessoas sem deficiência.

¹⁸ Possibilidade de uso com 20 línguas distintas.

Assim como o estudo sobre o conceito de *habitus*, de Bourdieu (apud SETTON, 2002), levou a professora-pesquisadora à uma compreensão mais efetiva das representações dos alunos, o uso da pesquisa-ação, como metodologia de pesquisa, ajudou a manter a interação entre professora e alunos, levando à construção de novos saberes, contribuindo para o sucesso do processo pedagógico, exatamente como afirma El Andaloussi (2004, p.88), já citado nesta dissertação: “Os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes.”

Constatou-se, assim, que as teorias norteadoras das pesquisas e as experiências advindas das práticas caminham juntas e que o professor deve se embasar e se alicerçar em ambas para a construção da sua proposta pedagógica, considerando a qualidade, a efetividade e a capacitação como constantes, como condicionantes necessários e determinantes do processo ensino-aprendizagem. Pelo exposto nestes parágrafos, fica evidente que já existem muitas tecnologias assistivas e estratégias que podem facilitar o aprendizado da pessoa com deficiência visual, removendo barreiras que possam impedir o acesso à informação.

Durante o curso, houve muitos momentos de escuta e de interação, e os alunos também discutiram práticas homogeneizadoras que não ajudam o aluno com deficiência e que ocorrem frequentemente fora do Instituto e em cursinhos. Um comentário chamou a atenção da pesquisadora, ele diz respeito à prática docente de alguns professores do ensino regular, rotulada de “segregadora”.

Isso ocorre, quando, por exemplo, o professor não envia previamente a solicitação da transcrição de materiais para o Braille ou algum material por e-mail, para que o aluno possa, mediante o leitor de tela, se informar antecipadamente sobre o assunto. Sem uma preparação, o aluno com deficiência tem mais dificuldade de acompanhar a aula.

No contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira, a proximidade entre este idioma e o português foi um fator de motivação. Como afirma Junger (2005, p. 44):

Os pontos de contato (léxico e estruturas morfossintáticas) entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispanofalantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem mostra-se enriquecedor, também, pois, ao entrar em contato com uma segunda língua (S2), também se acessa sua cultura. Assim, o processo pedagógico pode ser um fator de inclusão social e cultural, com vistas, inclusive, a criar oportunidades de trabalho, em decorrência do número de empresas hispano-americanas instaladas no Brasil. Considerar os avanços da globalização, saber línguas, abre as possibilidades de comunicação, de pesquisa e de interação.

Moita Lopes (2003 apud SYDOL, 2009, p. 36), pontua que:

[...] aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual, a saber, que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também que excluem os outros.

Dessa forma, a formação cultural do aluno perpassa o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o ensino de leitura, com ênfase no letramento digital, o que permite percebê-la como um bem, por ser de utilidade para o aluno e por ser um objeto de apropriação.

Com respeito à aprendizagem, o grupo de alunos participantes da pesquisa explicaram que, durante a aplicação da sequência didática, não somente aprenderam o que é uma notícia, mas também aprenderam a compreendê-la, levando em conta a realidade que cerca, os fatos e as condições de produção desse gênero, cuja função é de fundamental importância para a formação intelectual e o engajamento social.

Mencionaram também os benefícios que o conhecimento instrumental de uma segunda língua (L2) lhes proporcionou. Todos os alunos faziam parte de alguma comunidade de cegos, inclusive de fora do país, por exemplo, Argentina e Espanha, os quais mantinham contato regularmente, compartilhavam novidades e faziam amizades virtuais, porém sem um domínio maior do idioma espanhol.

Lidar com as diferentes necessidades dentro de sala exige uma total mudança de atitude da parte do professor, e o estabelecimento de ações que levem ao conhecimento de instrumentos que poderão ser de grande valia. Sobretudo, esse trabalho deve propiciar a busca de inovações dentro do contexto, dando real importância e valorização à pessoa com deficiência. Perceber os diversos ritmos e

comportamentos, principalmente durante a leitura, é de fundamental importância para as devidas intervenções.

Após a aplicação do simulado final, parte do processo avaliativo e diagnóstico, percebeu-se que os alunos alcançaram o objetivo específico a eles relacionado de forma bastante satisfatória: (i) desenvolver habilidades linguístico-discursivas em alunos com deficiência visual que vão prestar processos seletivos para ingresso em universidades. Os outros objetivos deste trabalho também foram alcançados: (ii) demonstrar o uso da Internet e de tecnologias assistivas digitais como auxiliares no processo educacional do aluno com deficiência visual, e, por último, (iii) refletir sobre a importância do letramento digital como ferramenta pedagógica capaz de promover a inclusão do aluno com deficiência visual.

Certamente, por meio do planejamento didático e da interpretação do gênero textual notícia digital, a cultura do aluno se ampliou e houve uma melhora da assimilação de conteúdos linguísticos. Este trabalho também colaborou também para com a formação profissional docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que nos assegurou a importância da transferência dos Direitos Humanos em Educação, no contexto de sala de aula, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social.

A partir da obtenção de informações, do intenso intercâmbio e muita reflexão, como professora-pesquisadora e participante da pesquisa-ação, uma preocupação maior em relação à revisão constante da prática foi instalada, utilizando sempre os resultados do trabalho coletivo, já que a abertura do universo escolar se deu de forma interativa.

Também foi necessário flexibilizar o modo de pensar, em face dos diversos pontos de vista em contato durante a pesquisa, para poder aceitar as divergências de forma dialógica. O trabalho da pesquisa levou a expor e revelar preocupações/inquietações pessoais da professora-pesquisadora, no que diz respeito à possibilidade e à necessidade do desenvolvimento de ações colaborativas entre o Instituto Roberto Miranda e demais profissionais. Assim caminhou-se sob a perspectiva de que tais ações favoreceram a construção de novas/outras formas de organizar o trabalho educativo desenvolvido com esses alunos.

Como professora-pesquisadora, foi possível verificar que as necessidades e desejos foram elementos dinamizadores, que não poderiam perder de vista o objetivo de instrumentalizar alunos com conteúdos de EFE, para que possam

participar de forma satisfatória de processos de seleção universitária. Como pesquisadora, foi necessário lidar com situações que precisaram receber significação e sentido no fluxo das interações travadas com as diversas personagens. De forma dialógica, para potencializar as ações, ser ao mesmo tempo participante ativa da situação e interlocutora.

Assim, por vezes, paradoxalmente, tenha havido clareza de que, naquele contexto, quando foi necessário atuar mais como pesquisadora, o “eu” professora também estava presente. Tendo como respaldo essa asseveração, foi possível observar/analisar as práticas pessoais dessa professora-pesquisadora numa relação indissociável entre teoria e prática, entre o ensinar e aprender dos alunos, construindo colaborativamente um estudo com base na pesquisa-ação, como dispositivo da formação continuada, reflexiva e crítica da prática educativa no AEE do aluno com DV.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRAGINSKI, Ricardo. **Cómo aprovechar la tecnología: una asignatura pendiente**. 02 abril 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/educacion/aprovecha-r-tecnologia-asignaturapendiente_0_1112889104.html>. Acesso em 30 maio 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. **Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. 2005. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Linguagens códigos e suas tecnologias. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

_____. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 05 de out. 2009.

_____. Nota técnica 09, de 09 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2010a.

_____.; UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Os alunos com deficiência visual**: baixa visão e cegueira. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010c.

_____. Ministério do Turismo. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2011a. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Convencao_-_Pessoas_com_Deficiencia.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil.** 2011b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 25 maio 2015.

_____. **Mercosul.** Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/index.php/saiba-mais-sobre-o-mercosul>>. Acesso em 30 maio 2015a.

_____. INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 30 maio 2015b.

_____. **ENEM – Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=414>. Acesso em 30 maio. 2015c.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento. EducaRede.** Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: <www.educarede.org.br>. Acesso em: 08 de janeiro de 2015.

CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO. **Hacer realidad el derecho a la educación para todos: Campaña Mundial por la Educación.** Disponível em: <http://campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20Discussion%20Paper%20Post%202015_SPANISH.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão.** São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DILLON, Alfredo. Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura. Clarín. 11 fev. 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/sociedad/Solo-mitad-padres-acompanalectura_0_1082891747.html>. Acesso em 30 maio 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo, Mercado de Letras, 2004.

_____; _____. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? **ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)**, Paris, n. 101, p. 73 – 86, jan-mar. 1996.

_____; _____. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**: Ciência, desenvolvimento, democracia. Tradução Michel Thiolent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3.ed. Madrid: Morata, 2000.

_____. **La investigación-acción en educación**. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

ESPAÑA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Disponível em:< http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2006.

FREIRE, Paul. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GIL, A. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BENJAMIM CONSTANT. **Como tudo começou**. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/Nucleus/?catid=13&blogid=1&itemid=89>>. Acesso em: 25 maio 2015.

JACQUINOT, Geneviève. O que é um educador? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1. **Anais...** São Paulo, maio de 1998. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cursosobjetosaprendizagem/jacquinot_98.pdf>. Acesso em 17 de maio 2015.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LE MOS, Edison Ribeiro; CERQUEIRA, Jonir Bechara. **O sistema Braille no Brasil**. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=10235>>. Acesso em: 25 maio 2015.

MACHADO, Maria Clara. **Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência ao converter texto em áudio**. In: Site do Ministério da Educação, Educação especial. 24 jun. 2009. Disponível em: <<http://migre.me/q1RCx>>. Acesso em: 25 maio 2015.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENEGASSI, Renílson J. **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. (Formação de Professores – EaD) v. 19.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Verbete. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=400>>. Acesso em 25 maio 2015.

MOREIRA, Regiane Souza Camargo. **Análise das necessidades para um curso de Espanhol no Ensino Superior Tecnológico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2003**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. 2003. Disponível em: <<http://migre.me/q1Lvl>>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>. Acesso em 13.fev.2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução nº 020/2010 SUED/SEED**. Orientações para a organização e funcionamento de atendimento educacional especializado na área da deficiência visual. 8 nov. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202010.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. **Estudos avançados**, UEL, 2007 (Curso promovido pelo Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem da UEL).

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Párabola, 2009.

ROSS, P. R. Educação de trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In.: BIACHETTI, L.; FREIRE, I. M.(Org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 53-10.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual. Brasília: SEESP /SEED / MEC, 2007.

SASSAKI, R. K. **Conceito de Acessibilidade.** Rio de Janeiro: Escola da Gente, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.20, maio/jun/jul/ago. 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 30 maio 2015.

SIERRA, Maria Angela Bassan. **Atendimento educacional especializado para pessoa com deficiência visual.** Maringá: Centro Universitário Maringá. Núcleo de Educação a distância, 2011.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SQUIRRA, S. **Jornalismo Online.** São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

SYDOL, Marcela Chamee. **Unidade didática para professores de língua estrangeira moderna do Colégio Estadual Pedro Stelmachuk:** Ensino Fundamental e Médio. Paraná, 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2336-6.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tendências metodológicas em pesquisa social**. Maringá Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Educação, 1988. Curso ministrado de 18 a 22 de abril de 1988.

_____. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, A. C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2002.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: XAVIER, A.C.; MARCUSCHI, Luiz Antônio. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 170-180.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Sequência didática - Leitura instrumental de notícia digital em espanhol para pessoas com deficiência visual

1 Introdução

Os gêneros textuais, atualmente, são o centro do trabalho com a linguagem, ou seja, compreende-se que os textos variam em forma e conteúdo conforme as demandas sociais, e isso exige do aluno o domínio de gêneros diferentes de acordo com as diversas situações das quais ele participa. Schneuwly e Dolz (2004, p.74) afirmam ser “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Os autores propõem, partindo dessa afirmação, a definição de gênero como suporte, sendo necessário, para tanto, que se considerem três dimensões essenciais: 1) o gênero é o meio pelo qual se tornam dizíveis os conteúdos e conhecimentos; 2) o gênero possibilita o reconhecimento das estruturas comunicativas e semióticas; 3) é através do gênero que se podem identificar as especificidades das unidades de linguagem, a posição do enunciador, e tipos discursivos do texto.

Nessa perspectiva, as diferentes produções dos discursos e a relação entre os interlocutores determinam a composição do texto (um gênero de texto), para o tratamento da temática, da seleção do vocabulário, das estruturas sintáticas, da pontuação, na sequência didática proposta neste trabalho.

A essa questão associa-se o conceito de letramento, termo que veio do inglês (*literacy*) e denomina “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47). Nos últimos anos, o conceito de letramento propiciou a ampliação e a complementação do conceito de alfabetização.

Com base nas teorias de discurso e na caracterização dialógica da linguagem, o letramento abrange uma atitude social do leitor, mediante a apropriação e o desenvolvimento da linguagem oral ou escrita, em um contexto social específico. O diagnóstico sobre letramento dos alunos é de suma importância

para o planejamento de atividades pedagógicas de leitura, exigindo intervenções por parte do professor, com estratégias contextualizadas e significativas.

A concepção sobre gênero discursivo, instaurada pelo filósofo da linguagem e teórico literário, Bakhtin (2000), é também abordada, nesta pesquisa, com interesse na concepção do texto como uma prática discursiva que responde a uma prática social. Bakhtin inicia seus estudos sobre os gêneros de discurso ressaltando que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não é de admirar que se tenha tanta diversidade nesse uso, com uma conseqüente variedade (incalculável) de gêneros. Também observa que toda essa atividade se concretiza “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Com base no breve panorama das contribuições dos autores, percebem-se pontos em comum entre as teorias: o gênero é produto da interação verbal, é um instrumento que facilita a aprendizagem de práticas de linguagem e é um componente pedagógico que pode ser inserido didaticamente no ensino da língua espanhola. Os alunos devem ser ensinados a tomar consciência dos desafios que têm de enfrentar quando leem, escrevem e ouvem um determinado gênero de texto, em determinada situação comunicacional, ocorrida entre o autor e o destinatário, dando sentido à aprendizagem pautada pela linguagem.

Outra questão importante para esta pesquisa diz respeito à expansão das tecnologias de informação e de comunicação, momento em que a linguagem se apropria de múltiplas possibilidades e de novos espaços de expressão. O avanço tecnológico oferece recursos novos para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a priorização das tecnologias assistivas como veículo de acessibilidade e promoção da inclusão social estará ampliando as possibilidades da pessoa com deficiência, já que o objetivo é ultrapassar os limites impostos pela deficiência.

Além do NVDA, utilizado nesta proposta, existem outros recursos de acessibilidade que auxiliam a pessoa com deficiência visual, por exemplo, o Dosvox, o Jaws, o Virtual Vision, programas que têm como objetivo verbalizar o conteúdo da tela do computador, ou a Linha Braille, que permite, por meio de uma linha de células em Braille, transmitir o conteúdo da tela do computador linha por linha (SARTORETTO; BERSCH, 2014).

Esses recursos e programas são acessíveis para os alunos, já que podem ser instalados em computadores particulares, podem ser oferecidos nos Centros de Apoio Pedagógico (CAP) e instituições como o Instituto Roberto Miranda, onde foi aplicada a proposta de ensino descrita nesta dissertação, que faz o atendimento educacional especializado, oferece assistência às atividades da vida diária (AVD), apoio pedagógico no ensino da escrita cursiva, no ensino do sistema Braille, do Sorobã¹⁹ e de informática, oferecendo oficinas pedagógicas profissionalizantes, visando sempre a inclusão social do aluno com deficiência visual.

Os objetivos da atividade de ensino, nesta sequência didática, seguem todos esses pressupostos, portanto toma como base a interpretação de textos em língua espanhola com foco na instrumentalização para o uso da língua em provas de processos seletivos. É preciso lembrar que o processo de leitura, mesmo que transcrito para o Braille, ampliado ou com a utilização do leitor de tela, é difícil e trabalhoso e o papel ativo do aluno é fundamental. Tendo isso em vista, é necessário que o professor esteja em constante atualização, consultando outros meios que lhe possibilitem consolidar conhecimentos para a produção e a adaptação de materiais que facilitem o trabalho do aluno com deficiência.

Parte da sequência didática foi transcrita para o Braille: os dois primeiros textos utilizados com os alunos (DILLON, 2015 e BRAGINSKY, 2014) e a apostila de conteúdos em espanhol para fins específicos (apêndice C), está última está disponível na biblioteca do Instituto Roberta Miranda.

Espera-se que todo o material possa ser utilizado por outros docentes de espanhol como língua estrangeira e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), também por meio das tecnologias assistivas, como o NVDA, num trabalho interdisciplinar de apropriação deste produto e do processo educacional, cuja utilização, espera-se, possa promover ações de inclusão educacional e social da pessoa com deficiência visual.

¹⁹ “O nome Soroban (com "N") foi trazido ao Brasil por imigrantes japoneses no começo do século XX. Originalmente Kambei Moori leva para o Japão o Suan Pan (ábaco chinês) e um pequeno manual, iniciando os seus estudos com este instrumento. Em 1622 publica o seu primeiro livro "Embrião do Soroban". No Brasil, em 1949, Joaquim Lima de Moraes, adapta o Soroban para uso de deficientes visuais, após aprender a técnica ensinada por imigrantes japoneses, abasileirando o termo para Sorobã. É também chamado, em sua homenagem, Sorobã Moraes.” (ANDRÉ LUIS, 2015).

2 Série escolar proposta: 3º ano Ensino Médio

3 Número de aulas: 13 aulas

4 Conteúdo: técnicas e estratégias de leitura para a interpretação de texto, conteúdos específicos de Língua espanhola e de leitura instrumental

5 Objetivos específicos

- a) Conhecer o gênero notícia digital
- b) Despertar o interesse pela leitura do gênero notícia digital
- c) Ampliar as competências discursivas relativas à leitura e à escrita
- d) Ampliar as competências orais e gramaticais da língua espanhola com base nas atividades propostas
- e) Refletir sobre o papel do leitor na nossa sociedade
- f) Utilizar as Tecnologias Assistivas (TA) como recursos que desenvolvem e promovem o acesso e a escuta de um texto em suporte digital e/ou impresso.

5 Estruturação didática

Esta sequência didática é composta de 12 aulas e de um encontro para aplicação do simulado, teste de avaliação final. As aulas foram ministradas no Instituto Roberto Miranda para cegos, da cidade de Londrina, norte do Paraná. Tomando por objetivo ajudar alunos com deficiência visual desse Instituto a melhorarem suas chances de aprovação em testes seletivos, para ingresso no ensino superior, e ENEM, como já mencionado neste trabalho, foram ministradas aulas de leitura instrumental em espanhol com o uso do gênero notícia digital.

As aulas foram ministradas em sala de aula e no laboratório de informática do Instituto, onde estavam à disposição do aluno computadores, acesso à internet, os programas *Word for Windows*, da Microsoft, e o programa de leitura em tela NVDA. A organização da sequência didática foi estabelecida com base na teoria de Schneuwly e Dolz (2004) e é apresentada no quadro 3, na subseção 3.4, desta dissertação. Para o desenvolvimento da prática pedagógica proposta foram estabelecidas quatro etapas:

7 Metodologia e estratégias

Parte-se do princípio de que a língua se materializa nos gêneros, portanto, nas aulas, foram trabalhadas: (i) a leitura, utilizando de maneira explícita as estratégias metacognitivas (KATO, 2007), que levam o estudante a refletir sobre seus pensamentos no momento em que lê, ajudando-o a desenvolver a compreensão do texto. Algumas dessas estratégias foram apresentadas na subseção 2.10 desta dissertação; (ii) a escrita ou a oralidade, para levar o aluno a conscientizar-se dos conteúdos e a expressar sua reflexão sobre o texto e sobre a língua em uso. Os procedimentos metodológicos, descritos no quadro 1 (subseção 3.4) desta dissertação, esclarecem a organização da aula de leitura ministrada na sequência didática.

Tomou-se como assistente uma aluna que já possuía conhecimentos da língua espanhola e que colaborou com a professora e com seus colegas no percurso da leitura em Braille. Alguns alunos apresentavam uma leitura mais lenta, outros mais rápida, dessa forma, percebeu-se seus diversos ritmos e comportamentos.

A organização didática do trabalho pedagógico, em decorrência dos momentos individuais e grupais, diferiu bastante, tendo em vista as necessidades específicas de cada aluno e do grupo como um todo. O posicionamento dos alunos e a disposição da mobília em sala de aula foram manejadas de modo a favorecer a locomoção e o contato aluno-professor. As explicações verbais eram mais satisfatórias e o apoio físico, verbal e instrucional foram viabilizando as aulas e orientando os alunos.

Foi necessário estabelecer uma série de fases fixas, para organizar didaticamente a sala: em primeiro lugar, a atividade em que todos realizam a mesma proposta, ou seja, a interpretação coletiva do texto. Em segundo lugar, a produção individual, realizada por meio de parágrafos e/ou palavras-frases-chave do texto. O objetivo da leitura individual é avaliar as possibilidades de compreensão e de interpretação.

Levando-se em consideração o ensino com “notícias estrangeiras”, solicitou-se aos alunos a leitura em suporte digital e/ou transcrito para o Braille sobre um tema referente ao Brasil, a fim de comparar o conteúdo e o tom da notícia estrangeira com o conteúdo e o tom da notícia divulgada no Brasil e vice-versa.

A leitura em voz alta era feita pela professora, pois é muito importante que seja uma leitura bem feita, com respeito às pausas e aos sentidos do texto. Isso facilita a compreensão pelos alunos. Algumas pausas entre parágrafos eram estabelecidas para discutir a significação do vocabulário e para fixação dos conteúdos específicos da interpretação. A partir de uma mesma proposta ou material, no caso, texto do gênero jornalístico, os alunos realizaram tarefas diferentes. Os mais adiantados expõem e redigem e o restante dos colegas são os produtores de ideias.

As aulas foram ministradas em português e em espanhol, levando-se em consideração que o foco do ensino era a interpretação textual e não a conversação. No entanto, a docente, em diversos momentos de leitura, procurou fazer com que os alunos identificassem o som e a pronúncia da língua espanhola, assim como algumas grafias (letras) que são diferentes ou não existem em português. O ensino do espanhol procurou afastar o famoso portunhol, advindo da apropriação não escolarizada, sem status de idioma ou dialeto, usado nas fronteiras do Brasil.

A língua portuguesa e a língua espanhola compartilham muitas palavras e muitas estruturas, assim a sequência didática inclui, nas atividades, explicações e exemplos sobre cognatos²⁰ e falsos cognatos, aspectos gramaticais, conjugações verbais, preposições, contrações e conjunções, locuções adverbiais, além de expressões idiomáticas e também a significação, por parte do professor, de palavras e expressões julgadas de difícil entendimento.

As atividades sobre o gênero notícia digital tiveram como suporte o livro paradidático: *Trabalhando Com Gêneros do Discurso. Notícia*, de Jacqueline Peixoto, da editora FTD. Em relação à diversidade de gêneros, foi importante conduzir os alunos de forma sistemática, para assim perceberem a multiplicidade de uso, de funções e de variações a que a língua se submete na identificação dos elementos: diferenças de organização, sequenciação, particularidades linguísticas (lexicais e gramaticais), sejam em Braille e/ou ambiente digital.

²⁰ Cognatos: palavras que apresentam o mesmo radical em diferentes idiomas, por possuírem a mesma origem, geralmente, se assemelham, tanto na escrita como no significado; Falsos cognatos ou heterosemânticos (somente para entendimento em textos em espanhol): palavras escritas em espanhol de uma forma aparentemente conhecida, mas que têm significado diferente do que foi escrito. Diferente de um cognato, que tem forma e significado semelhantes.

Para a fixação e consolidação dos conteúdos, as aulas eram finalizadas com perguntas sobre os tópicos gramaticais ou de interpretação textual. A avaliação foi organizada em um simulado (apêndice D), que foi elaborado e aplicado pela professora, suas questões compreendem tanto a interpretação textual, como aplicação de conhecimentos gramaticais da língua espanhola.

8 Estrutura da sequência didática

Apresentação da situação: Primeiro contato com os alunos – aula inaugural

Após apresentação da turma e da professora, foi feito um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero notícia. Num segundo momento da aula, foram feitas indagações aos alunos sobre as condições de produção de uma notícia e características gerais do gênero em questão.

Na terceira parte, a professora descreveu a organização de uma notícia e suas marcas linguísticas. Finalmente, no quarto momento da aula, explicitaram-se os conteúdos de espanhol para fins específicos e conteúdos que costumemente os processos seletivos avaliam dos candidatos.

Os alunos foram informados sobre como se daria o desenvolvimento da sequência didática, sobre seus objetivos e sobre os materiais e métodos utilizados. Toda a apresentação foi feita oralmente e as informações repassadas aos alunos foram entregues à coordenação do Instituto Roberto Miranda, junto com a proposta pedagógica.

1ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares:

- Providenciou-se anteriormente a transcrição para o Braille dos conteúdos de espanhol em formato de apostila e de duas das notícias selecionadas para a leitura coletiva em sala: *Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura* (DILLON, 2014) e *Cómo aprovechar la tecnología: una asignatura pendiente* (BRAGINSKI, 2014).
- Nesta primeira aula, foi entregue aos alunos a apostila completa, contendo os conteúdos de espanhol para fins específicos e, separadamente, o primeiro texto para ser lido em Braille a partir da segunda aula.

- Em todas as aulas, incentivou-se o acesso a páginas de jornais *online*, para os alunos lerem notícias em português e em espanhol.

Conteúdo: texto, conceito, características e organização; gênero textual notícia: conceito, características e organização, condições de produção

Objetivo de ensino:

- (i) analisar com os alunos as características mais gerais de um texto;
- (ii) analisar com os alunos as condições de produção de uma notícia e algumas das suas características mais gerais;
- (ii) descrever oralmente a organização de uma notícia e suas marcas linguísticas mais específicas;

Metodologia e estratégias: leitura individual, partilhada e da professora para posteriormente esquematizar de forma oral: o que é um texto, quais suas partes essenciais. Desmembramento dos elementos do contexto de produção: função social, locutor, intenção, destinatário, suporte, tema.

Recursos didáticos:

Avaliação: participação na atividade individual e em grupos.

Comentários: por causa do tempo escasso, apenas uma aula por semana com duração de 1h30min, o professor solicitou aos alunos que determinassem algum outro dia no Instituto, para atendimento em relação a dúvidas e ajuda com a interpretação textual, pedindo também que complementassem a leitura em casa.

Primeira produção – aulas de 3 a 12

2ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: não há

Conteúdo: gênero textual notícia digital, interpretação textual e conteúdos de espanhol para fins específicos.

Objetivos de ensino:

- (i) determinar o que é e como é produzida uma notícia;
- (ii) determinar os critérios para definir a importância de uma notícia: ineditismo, improbabilidade, interesse, apelo e empatia.
- (iii) explorar as diferenças existentes entre os gêneros crônica e notícia;
- (iv) propiciar conhecimentos sobre a produção de textos informativos para observar se há julgamento de valor pelo editor da notícia.

Metodologia e estratégias:

- Análise, pelos alunos, da seção Mundo, no exemplar “Clarín Digital”, no laboratório de informática, para contato inicial com o texto selecionado e proposto pelo professor.

- exposição ao gênero com auxílio do programa sintetizador (programa assistivo);
- leitura em voz alta, por parte do professor, para a apreensão e observação (oral) da entonação, pronúncia e fonética da língua espanhola.
- leitura da notícia por parágrafos. O texto foi transcrito para o sistema Braille para a leitura individual, feita em duas fases: leitura compreensiva (leitura inicial do texto e análise de sua expressão e de seu conteúdo) e a leitura interpretativa (impressões da primeira etapa, momento em que se sobrepõe a leitura do texto e a experiência do leitor).
- Exemplificação das diferenças de terminação das palavras em português e em espanhol e sua pronúncia
- Discussão e orientação individual de acordo com as necessidades de cada aluno.
- Exposição e debate sobre a temática do texto como encerramento do trabalho com o gênero notícia em espanhol.

Recursos didáticos: conexão à internet e programa de voz; tabela com exemplos de fórmulas e terminações de palavras em português-espanhol, transcrita para o Braille e o primeiro texto transcrito para o Braille: *Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura* (DILLON, 2014)

Avaliação: participação na atividade individual e em grupos.

Comentários: à primeira vista, os alunos perceberam que estar informado é uma condição necessária para o desenvolvimento da criticidade²¹, mas não condição suficiente.

3ª e 4ª AULAS

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: não há

Conteúdo: operadores do discurso - I primeira parte

Objetivo de ensino:

(i) identificar e analisar os operadores argumentativos e suas significações com exemplos verbais.

Metodologia e estratégias: análise, explicação e significação dos operadores de discurso, segundo as categorias de classificação e de uso no texto, com exemplos em frases verbalizadas oralmente.

Recursos didáticos: lista de classificação de conectores em espanhol e suas traduções para o português, transcrita para o Braille, de forma a concretizar a apreensão dos mesmos.

²¹ Criticidade deriva do grego e significa “discernir, interpretar, julgar, distinguir entre verdade e erro”. As diferentes estruturas textuais e tipos de discurso serão extremamente relevantes para o desenvolvimento da autonomia, reflexão e criticidade desenvolvidas nos leitores.

Avaliação: participação da atividade individual e em grupos para avaliar o entendimento dos operadores e suas equivalências em português. Foram solicitados exemplos orais, com a utilização de operadores argumentativos (discurso), enfatizando-se a possibilidade de prática e expressão oral.

Comentários: ainda que tímidos, os exemplos fornecidos pelos alunos demonstraram a apreensão correta dos significados dos operadores.

5ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: não há

Conteúdo: operadores do discurso I - segunda parte

Objetivo específicos:

(i) interpretar, extrair do texto e classificar os operadores do discurso.

Metodologia e estratégias: leitura individual prévia e leitura secundária para a identificação e classificação dos operadores, segundo sua funcionalidade no texto.

Recursos didáticos: texto transcrito para o Braille – *Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura* (DILLON, 2014)

Avaliação: participação nas atividades orais e uso adequado das expressões de acordo com o contexto da aula.

Comentários: neste momento, foi necessária muita coordenação entre a professora e sua assistente, também os alunos precisaram de muita orientação, já que, no sistema Braille, a leitura é lenta e muito cansativa, considerando-se a extensão da notícia. É importante que o aluno faça a interpretação correta, com ajuda do professor, se necessário, para evitar sedimentação errôneas do conhecimento.

OFICINAS

6ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: no final da aula, foi entregue aos alunos o texto, transcrito para o Braille, para leitura prévia: *Cómo aprovechar la tecnología: una asignatura pendiente* (BRAGINSKI, 2014).

Conteúdo: operadores argumentativos

Objetivo específicos:

(i) dar continuidade à análise e às explicações da utilização dos operadores argumentativos (classificação desses conectores I e II).

Metodologia e estratégias: em continuidade à análise e às explicações da utilização dos operadores, se conduziu os alunos à compreensão de que os operadores do discurso delimitam a argumentação, seja escrita ou oral, e ainda, organizam o discurso, segundo sua classificação e funcionalidade. Esse procedimento consolidou-se com a seleção de determinados parágrafos do texto para uma melhor fixação.

Recursos didáticos: lista de classificação de operadores argumentativos em espanhol, transcrita para o Braille, e suas traduções para o português.

Avaliação: participação nas atividades orais, pronúncia, uso adequado dos operadores, segundo intencionalidade de uso.

Comentários: a lista dos operadores argumentativos tem como finalidade específica a identificação das formas no texto e o conhecimento do significado.

7ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: não há

Conteúdo: parte instrumental II: preposições, advérbios e locuções

Objetivo específicos:

- (i) identificar as funções de preposições, advérbios e locuções adverbiais no texto.
- (ii) reconhecer a importância do texto estudado para a comunidade docente, para os alunos e a conscientização da família.

Metodologia e estratégias: leitura do texto para identificação das preposições, advérbios e locuções adverbiais, seguida de exemplificação dos usos e funções.

Recursos didáticos: texto: ¿Cómo aprovechar las nuevas tecnologías en tu beneficio? (AGUIRRE, 2015)

Avaliação: participação nas atividades orais e o uso adequado das preposições, advérbios e locuções adverbiais, de acordo com o contexto do texto.

Comentários: este texto foi relevante para os alunos por causa do tema: novas tecnologias em sala de aula. Procurou-se conscientizar os alunos sobre como elas podem gerar maior predisposição para o aprendizado das disciplinas escolares com a mediação docente.

8ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: No final da aula, foram solicitados aos alunos seus endereços eletrônicos, para o envio da notícia a ser lida para a próxima aula: *Creo*

que de la convivencia con mis hijos vino la libertad en el uso del lenguaje.
(EDWARDS, 2014)

Conteúdo: parte instrumental II: 2ª Preposiciones, adverbios y locuciones

Objetivo específicos:

- (i) aprofundar o estudo sobre operadores do discurso (I e II);
- (ii) aprender a fazer conexões entre os conteúdos aprendidos para o domínio linguístico do texto e uma efetiva utilização dos mesmos.

Metodologia e estratégias: a notícia foi dividida em parágrafos, para facilitar o manejo da atividade, feita em grupos. A professora fazia perguntas sobre desses conteúdos instrumentais II.

Recursos didáticos: computador, endereço eletrônico, acesso à internet e parte instrumental II da apostila, transcrita para o Braille.

Avaliação: participação, interpretação do texto com uso do leitor de tela (NVDA).

Comentários: em decorrência de a leitura ter sido feita pelo sintetizador de voz e pelo leitor de tela, foi disponibilizado um tempo maior para debater o texto, para explicações de dúvidas e para participação dos alunos. Era esperado, nessa fase, uma expressão oral mais elaborada em relação às aulas anteriores.

9ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: dois arquivos foram anexados aos conteúdos de vocábulos, *heterosemánticos y heterogénicos*.

Conteúdo: parte instrumental II: preposições, advérbios e locuções

Objetivo específicos:

- (i) identificar e classificar os operadores argumentativos no texto em estudo
- (ii) traduzir os operadores encontrados no texto para a língua portuguesa

Metodologia e estratégias: os alunos acessaram o link para leitura do texto: *Creo que de la convivencia con mis hijos vino la libertad en el uso del lenguaje.* (EDWARDS, 2014). A professora fez a leitura e a retomada das notícias para contextualizar suas características, fez também nova contextualização em relação àqueles já aprendidos e explícitos nos textos.

Recursos didáticos:

Avaliação: realização de atividades orais de fixação.

Comentários: esta aula chamou bastante a atenção dos alunos, provocando risos e colaborando para a descaracterização do portunhol, havendo intervenções formativas sem descartar o aprendizado de uma língua estrangeira, que visa o

acesso à educação, à cultura e também ressaltar a questão da instrumentalização sobre a interpretação de textos em espanhol.

10ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: no final da aula, foi enviado por *e-mail* o *link* do jornal para leitura prévia da notícia: *Mujer sumisa y machista: ¿cuestión genética?* (ZÍA, 2014).

Conteúdo: *heterosemánticos y heterogenéricos*

Objetivo específicos:

- (i) identificar substantivos que apresentam diferenças de gênero (*heterogenérico*) e palavras que apresentam uma falsa semelhança de significado (*heterosemántico*) na comparação entre o português e o espanhol.
- (ii) dar a conhecer uma lista de palavras para descontinuar o uso do portunhol na fala dos alunos

Metodologia e estratégias: os alunos acessaram o texto, depois identificaram e classificaram nele os operadores argumentativos, além disso traduziram para a língua portuguesa.

Recursos didáticos: texto “*Creo que de la convivencia con mis hijos vino la libertad en el uso del lenguaje*” (EDWARDS, 2014) e lista de palavras para estudo.

Metodologia e estratégias: os alunos analisaram a lista com os *heterosemánticos* comumente denominados “falsos cognatos”. Perceberam que, quando as palavras são pronunciadas, podem causar confusão de sentido ou significado e até causar constrangimento, se utilizadas de forma incorreta por causa da semelhança na grafia e na pronúncia em português. Analisaram também a lista com os principais *heterogenéricos*, que surpreenderam ainda mais os alunos, por serem substantivos que trocam de gênero de um idioma para o outro e que costumam ser tópico de avaliação em provas de vestibulares e no ENEM. Análise da lista de palavras com o objetivo de diminuir o uso do portunhol.

Avaliação: Verificação de quanto o aluno estabelece relações entre os conhecimentos aprendidos na realização de atividades orais de fixação.

Comentários: esta aula chamou bastante a atenção dos alunos, provocando risos e conscientizando-os para a descaracterização do portunhol, retomando os conteúdos para o auxílio da apropriação dessas palavras.

11ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: enviou-se, por e-mail, as características de formação e de utilização do *Pretérito Perfecto Compuesto* do espanhol.

Conteúdo: construção, usos e características do tempo verbal *Pretérito Perfecto Compuesto*, nas notícias e em orações.

Objetivo específicos:

- (i) Identificar as características de formação do tempo verbal (auxiliar e participio), praticar seu uso em orações e memorizar alguns participios passados comuns;
- (ii) levar os alunos a: a identificação sobre o tempo verbal e a apreensão de que o mesmo expressa algo passado, que continua até “agora” no presente como uma forma de expressão temporal dentro de um texto determinado por um contexto e caracterizado por um gênero discursivo.

Recursos didáticos: características de formação do *Pretérito Perfecto Compuesto*, exemplos e exercícios transcritos para o Braille.

Metodologia e estratégias

Avaliação: participação nas atividades, verificação de aumento do léxico

Comentários: percebeu-se a dificuldade apresentada pelos alunos no momento de aprendizagem deste tempo verbal. Assim, pensando-se na busca de alternativas didáticas, os alunos deram exemplos de ações iniciadas no passado, mas que continuam sendo realizadas no momento da enunciação, atreladas a expressões temporais que definem a escolha do *Pretérito Perfecto Compuesto*, conforme a prática comunicativa e contemplando diferentes contextos de uso da língua.

12ª AULA

Duração da aula: 1h30min

Procedimentos preliminares: não há

Conteúdo: características, usos e função temporal, no texto, do *Pretérito Perfecto Compuesto*; falsos cognatos

Objetivo específicos:

- (i) Descrever semelhanças e diferenças do equivalente ao *Pretérito Perfecto Compuesto*, na língua portuguesa.
- (ii) Identificar as deficiências de compreensão para reforçar o ensino deste tempo verbal.

Metodologia e estratégias: construção, características, usos e função temporal, do *Pretérito Perfecto Compuesto*. Correção do exercício sobre falsos cognatos elaborado pelos alunos (digitado e oralizado).

Recursos didáticos: folha de exercícios para resolução e correção em suporte Word para leitura em tela pelo sintetizador de voz.

Avaliação: exercícios em frases para completar com o referido tempo verbal, como atividade de auto-avaliação a serem conferidas de forma oral pela professora.

Comentários: o *Pretérito Perfecto Compuesto* indica uma ação acabada e é formado pelo verbo haber (haver) conjugado no presente do indicativo + particípio passado. Denota anterioridade em relação ao ponto de referência no tempo. Corresponde, na língua portuguesa, ao pretérito perfeito composto do modo indicativo, usado com o auxiliar “ter” e o particípio do verbo principal.

Os alunos conseguiram identificá-lo parcialmente, contudo houve necessidade de consecutivas explicações em relação à sua formação, no nível semântico. A maior dificuldade para os alunos, na apropriação do uso desse tempo verbal, ocorreu pelo fato de não compreenderem a relação com o momento anterior da enunciação, não sendo algo que se repete até o momento de fala. Essa situação demandou exercitação e muitos exemplos em língua portuguesa e espanhola, com frases para a fixação e compreensão.

PRODUÇÃO FINAL

A produção final foi realizada por meio de um simulado, o teste está disponível no apêndice D, nesta dissertação. Ele foi enviado aos alunos, via e-mail, preliminarmente. A aula do dia foi ministrada no laboratório de informática, com o programa NVDA. A aplicação durou 1h30m como as outras aulas. A primeira leitura (do aluno) foi no pelo leitor de tela, com o sintetizador de voz. A segunda leitura, de reforço, foi feita pela professora. Os alunos responderam as questões dentro do formato Word no mesmo arquivo. A terceira e última leitura também foi feita pela professora para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer uma interpretação do texto. O simulado foi apresentado à coordenação pedagógica como documento avaliativo final da sequência didática e encontra-se transcrito para o Braille e em formato Word na biblioteca do Instituto Roberto Miranda, em Londrina - Paraná.

9 REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Francisco. *¿Cómo aprovechar las nuevas tecnologías en tu beneficio?* Revista Vinculando. Disponível em: < <http://edu.vinculando.org/como-aprovechar-las-nuevas-tecnologias-en-tu-beneficio/>>. Acesso em: 30 maio 2015.

ANDRÉ LUÍS. **Soroban ou sorobã?** Qual a diferença entre os dois? Disponível em: < <http://www.sorobanbrasil.com.br/soroban-abaco/20-soroban-ou-soroba-qual-a-diferenca-entre-os-dois..>>. Acesso em: 30 maio 2015.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BRAGINSKI, Ricardo. **Cómo aprovechar la tecnología: una asignatura pendiente**. 02 abril 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/educacion/aprovechar-tecnologia-asignaturapendiente_0_1112889104.html>. Acesso em 30 maio 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 17 de outubro 2014.

CARRAPÓS, José Antonio. Tiflotecnologia. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Orgs.). **Deficiência visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos: Livraria Santos, 2003. p. 306-318.

DILLON, Alfredo. *Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura*. **Clarín**. 11 fev. 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/sociedad/Solo-mitad-padres-acompanalectura_0_1082891747.html>. Acesso em 30 maio 2015.

EDWARDS, Rodolfo. *Creo que de la convivencia con mis hijos vino la libertad en el uso del lenguaje*. **Revista de cultura**, 06 maio 2014. Disponível em: <http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Arnaldo-Antunes-Creo-convivencia-hijos-libertad-lenguaje_0_1133286893.html>. Acesso em 30 maio 2015.

INSTITUTO CERVANTES. Disponível em: <http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/informacion.htm> Acesso em 23 de abril de 2015.

LOS MARCADORES DISCURSIVOS. Disponível em: <<http://intercentres.edu.gva.es/ies26misericordia/departaments/Castellano/documentos/Marcadores%20discursivos.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

SÁ, Elizabete Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **Assistiva. Tecnologia e educação**. 2014. Disponível em: <http://www.click.com.br/ta_01.html>. Acesso em 30 maio 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso: outubro de 2014.

ZÍA, María Alejandra R. *Mujer sumisa y machista: ¿cuestión genética?* **Clarín Tendencias**, 13 maio 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/buena-vida/tendencias/mujer-machista-cuestiongenetica_0_1135086801.html>. Acesso em: 30 maio 2015.

APÊNDICE B - Perguntas de sondagem, de esclarecimento oral e texto Dillon
(2015)

- Caracterização do gênero
- Notícia
- O que é?
- Para que serve?
- Intenção comunicativa
- Composição

Texto transcrito em Braille como material de apoio:

DILLON, Alfredo. **Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura**. Clarín. 11 fev. 2014. Disponível em: <http://www.clarin.com/sociedad/Solo-mitad-padres-acompanalectura_0_1082891747.html>. Acesso em 30 maio 2015.

Sólo la mitad de los padres acompaña a sus hijos en la lectura

VIDA COTIDIANA Lo revela una encuesta realizada en todo el país. Casi todos reconocen los beneficios de la lectura, pero prefieren hacer otras actividades con los chicos.

- I. La cama puede ser la mejor escuela para la imaginación. Cada noche, antes de dormir, es una oportunidad para alimentar la creatividad y la fantasía de los chicos, y acompañarlos en el viaje que cada libro representa. Una gran ocasión, que se repite día a día pero suele desaprovecharse: según un estudio reciente de TNS Gallup, con la participación de la Fundación Leer, la mitad de los padres en Argentina reconoce que el hábito de leer junto con los hijos es poco frecuente. Paradójicamente, la gran mayoría admite que la lectura favorece el aprendizaje, mejora el vocabulario y la gramática.
- II. Los datos surgen de entrevistas a más de 1.200 personas de todos los niveles socioeconómicos del país. El trabajo fue encargado por Mc Donald's en el marco de una campaña de promoción de la lectura, que distribuirá 2 millones de libros infantiles. El 96% de la gente reconoció la importancia de leer desde temprano, el 95% coincidió en que estimula la imaginación y el 86% cree que fortalece la relación padres-hijos.
- III. Sin embargo, son pocos los que se sientan a leer con sus hijos: sólo la mitad (49%) respondió que lo hace con alguna frecuencia. Apenas el 9% declaró leer con sus hijos todos los días, 2 de cada 10 dijeron hacerlo varias veces por semana, y la misma proporción (20%) lo hace al menos una vez por semana.
- IV. Los datos invitan a revisar la vieja letanía de que “los chicos no leen”: según los expertos, la premisa para sembrar el hábito de la lectura es que los adultos den el ejemplo. Y ese ejemplo empieza por casa. “Podemos

preguntarnos, desde nuestro lugar de adultos, de qué modo acercamos a los chicos a la lectura, cómo se las presentamos, qué ejemplo les damos. Es esencial preguntarnos de qué manera influye en los chicos y adolescentes la relación que los adultos establecen con la lectura y a su vez con las nuevas tecnologías”, sostiene Rebeca Anijovich, profesora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

- V. La reflexión apunta a un factor crucial: la omnipresencia de las pantallas, que suelen competir con los libros. La mayoría de los entrevistados admitió que prefiere hacer otras actividades con sus hijos, como jugar con la computadora, tablet o Playstation, o mirar televisión (24%). También mencionaron la falta de interés en la lectura (14%), la falta de tiempo (12%) y el aburrimiento (8%) como barreras para instalar este hábito en los chicos.
- VI. “La lectura en pantalla y la lectura en libros no son excluyentes sino que proponen diferentes maneras de leer. Por eso es importante que los padres –y también la escuela– ofrezcan situaciones que inviten a leer en ambas escenas y también a crear puentes entre estas”, explica a **Clarín** Andrea Brito, especialista en lectura y educación de Flacso. Y ejemplifica: “En el caso de la literatura, leer en un libro un cuento clásico y buscar su versión multimedial en la web, o bucear y leer variadas historias en ambos soportes, son caminos posibles”. Anijovich coincide: “El libro en papel como único formato ya no es el principal protagonista de las lecturas de los chicos.
- VII. Tenemos que observar y analizar lo que ocurre detrás de las pantallas: los hipertextos, las imágenes, las producciones multimedia y otras fuentes de consumo y uso de los más jóvenes”. Aprovechar la tablet o la computadora para compartir una narración aparecen ahora como opciones que combinan los nuevos dispositivos con la vieja –pero vital– práctica de leer.
- VIII. Los chicos aprenden a leer leyendo, y esa costumbre los transforma: “Si uno ha leído 50 libros, el libro número 51 lo lee de otra manera. Eso va a dar resultados a lo largo del tiempo. Y esos resultados se pueden ver en muchos lugares: se van a ver en la clase de Lengua, en el uso de la biblioteca en la escuela y en el uso de la palabra oral y escrita de ese chico en los distintos espacios de su vida”, sostiene María Teresa Andruetto, autora de varios libros de literatura infantil.
- IX. Los resultados de la última prueba internacional PISA confirman que un chico que lee con sus padres logra un mejor desempeño en la escuela. Según el informe PISA, los estudiantes de 15 años cuyos padres leyeron libros con ellos durante su primer año de primaria tienen puntuaciones “significativamente más elevadas” que el resto. Y agrega: “La ventaja en el rendimiento entre los estudiantes cuyos padres les leen en sus primeros años de escolaridad es evidente, independientemente de los antecedentes socioeconómicos”.
- X. De todos modos, el impacto de un libro –sea en formato impreso o digital– trasciende ampliamente los aprendizajes escolares. “También me parece que se puede ver en la autestima de los chicos –añade Andruetto. Un chico acostumbrado al tránsito por los libros se siente más seguro de sí, de la palabra que usa y de la relación con los otros. Leer es también un acto de arrojo, es como abrirse al mundo y sentirse en libertad de

desechar materiales. Es ir buscando las palabras de otro para encontrarse a uno mismo. Porque lo que uno hace cuando lee no es entender al que escribió, sino entenderse un poquito más a uno mismo y al mundo en que uno vive”

Estratégias de aula e seus procedimentos diagnósticos

- a) Leitura inicial em voz alta pela professora
- b) Leitura em Braille coletiva para a interpretação (construção de sentidos)
- c) Compreensão dos conteúdos de espanhol para fins específicos aplicáveis à notícia digital selecionada: operadores argumentativos, verbos (soler – añadir – aburrirse) e falsos cognatos
- d) Atividade oral sobre o uso adequado das informações disponibilizadas na notícia, respondendo a duas questões interpretativas sobre o texto:
 - 1. Com base no parágrafo sexto, a leitura em tela e a leitura em livros não são excludentes, apenas propõem diferentes formas de ler. Complemente essa afirmação com as contribuições apresentadas, no mesmo parágrafo, pela especialista em leitura e educação.
 - 2. Segundo o parágrafo sétimo, tem-se que observar e analisar o que acontece por detrás das telas. Quais elementos são citados e como o aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação interferem no ato de ler?

Avaliação: Verificação da apreensão do texto e de como o aluno estabelece relações entre os conhecimentos aprendidos durante o curso, na realização da atividade oral e nas respostas digitadas em Microsoft *Word*.

APÊNDICE C - Seleção de conteúdos em espanhol para fins específicos (Leitura instrumental)

a) Macetes para a aprendizagem rápida de vocabulário determinado por sua finalização

PORTUGUÊS		ESPAÑOL
ÇÃO	se transforman en	ción
S/SÃO		sión
ÇÕES		ciones
DADE		dad
MENTE		mente
MENTO		mento / miento
ÍVEL		ible
VEL		ble
VEIS		bles
ÃO		on / ón / an
M		n
VRA		bra

b) Artículos: Determinados e Indeterminados

Es la palabra que acompaña al sustantivo y siempre va delante de él, determinándolo. Éstos se pueden clasificar según el género (femenino y masculino) y número (singular y plural), y en definidos o indefinidos, que es lo que analizaremos a continuación.

Definidos		Indefinidos	
Masculino Singular	El	Masculino Singular	Un
Masculino Plural	Los	Masculino Plural	Unos
Feminino Singular	La	Feminino Singular	Una
Feminino Plural	Las	Feminino Plural	Unas
Artículo neutro	LO	Se usa antes de adjetivos, adverbios, que y participios. Nunca antes de sustantivos	

c) Contracciones

La contracción o crasis es un recurso morfológico que consiste en fusionar dos o más palabras para formar una sola.

En español sólo hay dos contracciones:

_ de + el = del

Yo creo que ese libro azul es del profesor. ¿Cuántos son los países del mundo?

_ a + el = al (Ellos nunca viajan al desierto)

Combinaciones: De la/de las/de los - A la/ a las/ a los - En el/ en los/ en la/en las

Complete con los artículos o contracciones según corresponda

El castellano es ___ idioma derivado ___ latín vulgar; y ___ términos español y castellano son sinónimos usados para referirse ___ mismo idioma.]

b. Este edificio no fue construido para ser ___ escuela . ___ instalaciones son incómodas. ___ biblioteca, por ejemplo, está en el noveno piso, mientras que ___ aula de botánica está en ___ planta baja.

c. ___ domingo es ___ último día de la semana.

d. Enero es ___ primer mes ___ año.

e. ___ relación entre televisión y deporte se estrecha cada vez más, al punto que ninguno podrá ser ___ buen negocio sin ___ existencia ___ otro.

f. Los extranjeros van _____ encuentro de mejores condiciones de vida.

d) Preposiciones

Las preposiciones son palabras invariables que sirven de nexo entre las diferentes partes de una oración, es decir cumplen una función de enlace con (adjetivos, adverbios, verbos y sustantivos).

Preposición	Significado	Sentido, uso
en	em, no, na	dentro, data, tempo ou lugar
sobre	sobre	detalhe / posição
por	por	período / motivo
de	de	determinação
con	com	aditivo
por el / la	pelo, pela	meio / autor
desde	desde	temporal
hasta	até, para	temporal / ação

e) Adverbios

Palabra invariable cuya función consiste en complementar la significación del verbo, de un adjetivo, de otro adverbio y de ciertas secuencias. Hay adverbios de lugar, de tiempo, de modo, de cantidad o grado, de orden, de negación, de duda, de adición, *también*; de exclusión y de modo.

Adverbio	significado	sentido
siempre		frequência
nunca		frequência
ya	já	tempo
cerca	perto	posição
lejos	longe	posição
ahora		tempo
todavía	ainda	tempo
después	depois	tempo
aún	ainda	tempo
a veces		frequência
tal vez		incerteza
probablemente		certeza
normalmente	geralmente	frequência
frecuentemente		frequência
todos los días		frequência
aquí		lugar
allá	lá	lugar
mucho		grau / quantidade /incontáveis
muy	muito	intensidade (adjetivos)
también		grau
tampoco	também não	negação
temprano	cedo	tempo
demasiado	demais	quantidade
casi	quase	grau

f) Adverbios comunes en explicaciones

Adverbio	significado	sentido
porque	porque	questionamento
porque	por que	motivo
cuando	quando	tempo
donde	onde / aonde	lugar
que	o que / qual	objeto
cual	qual	objeto
como	como	forma
cuanto	quanto	quantidade /incontáveis
cuantos	quantos	quantidade /contáveis

Se debe tener en cuenta que los siguientes adverbios llevarán acento cuando son usados en preguntas o sentido interrogativo y no con sentido explicativo o de respuesta.

Porqué
Cuándo
Dónde
Qué
Cuál
Cómo
Cuánto

Observaciones: Preguntas en español comienzan con el símbolo de interrogación ¿y termina igual que en portugués?

Este detalle sirve para ayudar con la entonación y la pronunciación desde el inicio de una pregunta. Lo mismo sucede con una exclamación, ¡ y termina igual que en portugués !

g) Locuciones adverbiales (operadores argumentativos)

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables cuya función es señalar la relación que se establece entre dos segmentos textuales. Estas unidades no ejercen función sintáctica, sino que constituyen enlaces que facilitan la cohesión textual y la interpretación de los enunciados. Restas palabras reciben el también el nombre de operadores argumentativos y nos ayudan a dar coherencia y sentido a lo que decimos. Por ese motivo hay varios tipos de operadores que indican argumentos diferentes y sentidos diferentes en el texto

Locución	significado	sentido
además	além de	adição
asimismo	assim mesmo	adição
aún	ainda	intensificação
aunque	embora	contraste
según	de acordo com	causa / efeito
luego	após	temporal
enseguida	imediatamente	temporal
sin embargo	contudo / porém	contraste
no obstante	entretanto / contudo	contraste
pero	mas	restrição
en cambio	em contrapartida	exclusão
entonces	então	causal
por lo tanto	portanto	causa / efeito
puesto que	visto que	causal

h) Falsos cognatos e/ou heterosemânticos

La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el portugués.

Atividades de fixação

1° - Escreva o que parecem ser em português.

2° - Tarefa para casa: pesquise o significado real

ESPAÑOL	O que parece ser?	Significado real
Abonar		
Acordarse		
Acreditar		
Apellido		
Beca		
Borracha		
Cola		
Copa		
Crianza		
Enojar		
Exquisito		
Fechar		
Grasa		
Jubilado		
Oficina		
Pastel		
Pelado		
Pelo		
Polvo		
Pronto		
Quitar		
Saco		
Salada		
Sitio		
Tasa		
Taza		
Vaso		
zurdo		

Sujeto	Presente de indicativo verbo haber	+ Participio pasado
(yo)	He	
(tú)	Has	
(él, ella, usted)	Ha	AR __ ado
(Nosotros)	Hemos	ER/IR __ido
(Vosotros)	Habéis	
(ellos, ellas, ustedes)	Han	

- A diferencia de otros idiomas que tienen más de un verbo auxiliar para formar las formas compuestas, el español tiene un único verbo: **haber**.

*Juliano **ha nacido** en Brasil*

*Agustín **ha salido** de casa.*

*¿Adónde **han ido** de vacaciones?*

- Uso del pretérito perfecto

- Indica que los eventos, aunque ocurrieron o se iniciaron en el pasado, pueden continuar o tener consecuencias todavía en el presente. Es decir, la acción pasada afecta al presente.

- Por eso, suele ir acompañado de conectores y expresiones temporales que incluyen el momento presente, como: hoy, esta mañana, esta tarde, últimamente, este año, este mes, hace un rato, toda mi vida, ya, todavía, etc.

- Hay algunos verbos con participio pasado irregular:

Hacer – hecho, decir – dicho- ver – visto- escribir – escrito – romper – roto- volver-
vuelto, tener – tenido - poner - puesto - haber habido.

APÊNDICE D - Simulado Interpretación de texto en Español e Simulado da Língua Espanhola

Prof^a Debora G. Radenti – Março de 2015

Nome do Aluno: _____

HACER REALIDAD EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN DOCUMENTO DE DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN POST-2015 (Adaptado)

CAMPAÑA MUNDIAL PER LA EDUCACION. 2013. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/GCE%20Discussion%20Paper%20Post%202015_SPANISH.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

- I. Este documento se inspira en una amplia consulta realizada entre los miembros de la Campaña Mundial por la Educación para definir principios, propuestas y reflexiones sobre las prioridades para la educación post-2015.
- II. El derecho humano a la educación es el punto de partida Muchos miembros de la Campaña Mundial por la Educación expresan su preocupación por considerar que no se ha conseguido que los objetivos, las políticas y las prácticas educativas arraigaran en el entendimiento de los derechos humanos fundamentales, en especial el derecho a la educación. El derecho a la educación se formalizó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y desde entonces ha sido reiterado y se le ha añadido contenido por medio de numerosos tratados y convenios.
- III. La práctica exhaustiva de interpretación, uso y seguimiento de los tratados que incluyen el derecho a la educación ha resultado en un marco por medio del cual se entiende que el derecho a la educación significa que la educación debe constar de cuatro características interrelacionadas: las “4 As”. La educación tiene que ser adquirible, accesible, aceptable y adaptable.
- IV. Los Estados son los encargados responsables de los derechos fundamentales. Estas 4 As, por tanto, además de explicar el derecho a la educación, resumen las responsabilidades del estado con respecto a la educación. Esto implica que los estados deben: Garantizar que la educación sea adquirible para todos a todos los niveles y aportar la financiación que lo haga realidad; Garantizar que la educación sea accesible para todos, sin discriminación, eliminando de inmediato los

costos que obstaculizan el acceso por lo menos en los cursos educativos obligatorios y progresivamente en los otros niveles, a fin de conseguir la universalidad deje de ser un obstáculo; Garantizar que la educación tenga por objetivo el desarrollo completo de la personalidad y del civismo, que sus valores reflejen y promocionen los derechos humanos, y que sea de calidad, con maestros capacitados, profesionales respaldados y entornos escolares seguros, o adaptables. Garantizar que los contenidos educativos, las infraestructuras y los métodos pedagógicos sean adecuados, inclusivos y sensibles al contexto, o aceptables.

- V. Los marcos futuros deben explicitar más claramente que tienen los derechos como base; muchos miembros de la Campaña Mundial por la Educación creen que las normas sobre los derechos humanos deberían incorporarse a la legislación y políticas relativas a la educación.

INSTRUÇÕES

Responda em português nesta mesma folha, às questões abaixo sobre o fragmento adaptado do artigo digitalizado do Movimento da Sociedade Civil: Campanha Mundial pela Educação (2015).

Evite responder às questões apenas traduzindo partes do texto.

1. Com base no parágrafo III: Descreva as 4 (quatro) características inter-relacionadas que no Direito a Educação deve constar? Digite sua resposta na sequência.
2. No final parágrafo IV, descreve-se a garantia sobre os conteúdos educativos, a acessibilidade arquitetônica e a adequação de métodos pedagógicos, em que instancias se apela a estas garantias? Descreva e explique na sequência.
3. Com base no parágrafo II: no seguinte recorte o tempo verbal Pretérito Perfecto Compuesto utilizado tem sua equivalência na língua portuguesa: (ha sido reiterado, se ha añadido). Seleccione com um X a opção correta.

pretérito perfeito composto

pretérito perfeito simples

pretérito imperfeito

Na frase de inicio do parágrafo V: (Los marcos futuros deben explicitar más claramente) a partícula (más) tem significado de: Seleccione com um X a opção correta.

preposição

contração

advérbio de quantidade

APÊNDICE E - Proposta pedagógica Sequência Didática de Leitura em Espanhol

Disciplina: Espanhol	Professora: Debora Radenti	Ano 2014	Turno: Vespertino Alunos Ensino Médio 3º Ano
Eixo de ensino/Aprendizagem	Oferecer conteúdo sobre leitura instrumental para o gênero notícia digital em espanhol, por meio de uma sequência didática, a pessoas com deficiência visual, com o objetivo de resolver provas de processos seletivos para ingresso universitário. Os textos serão transcritos para o Braille e serão também utilizadas tecnologias assistivas.		
Conteúdos	<p>Contexto de Produção, circulação e interpretação de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sócio-comunicativa do gênero - Situações comunicativas do uso do texto/gênero notícia em sala de aula. - Seleção Lexical e Gramatical para efeitos de sentido - Significação de palavras e expressões 	<p>Os conteúdos abordados no minicurso foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.a) Macetes para a aprendizagem rápida de vocabulário determinado pelas terminações das palavras (Fórmulas); 1.b) Artículos: Determinados e Indeterminados; 1.c) Contracciones; 2. Preposiciones; 3. Adverbios; 4. Locuciones Adverbiales; 5. Falsos Cognatos O Heterosemánticos 6. Pretérito Perfecto Compuesto 	
Habilidades/Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade sócio-comunicativa de uma notícia), - Relação do gênero textual, variedade linguística e estilística. - Reconhecer informações explícitas em um texto, - Identificar informações (argumentações e conclusões implícitas em um texto), - Reconhecer a diferença entre a fala e a escrita quanto a condições de produção e estratégias de textualização. 		
Metodologias/Estratégias	Aulas expositivas e práticas.		
Recursos/Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Textos transcritos em Braille, - Acesso a páginas eletrônicas estrangeiras de jornais, - Textos digitalizados e formatados em Word para a leitura pelo sintetizador de voz. 		
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de avaliação da aprendizagem assumirá a função: diagnóstica, que identificará progressos e dificuldades dos alunos, para a mediação e intervenção do professor no processo ensino-aprendizagem. - Aplicação de um simulado, cujas perguntas compreendem a interpretação textual e o conhecimento gramatical. 		

Quadro 7 – Proposta pedagógica Leitura instrumental em Espanhol | Fonte: a própria autora