

PARA SENTIR E APRENDER: A CONFEÇÃO DE MATERIAIS TÁTEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Nathalia OLIVEIRA DE BARROS (1); Erivaneide PEREIRA DA SILVA (2); Francisco Leilson DA SILVA (3); José RODRIGUES DE MESQUITA NETO – orientador (4)

(1) IFRN; Rua Presb. Porfírio Gomes da Silva, 1558, Capim Macio, Natal-RN; e-mail: nathaliaobarros@yahoo.com.br

(2) IFRN; Travessa Irmã Arcângela, 01, Igapó, Natal-RN; e-mail: edienavire@hotmail.com

(3) IFRN; Rua Baltazar Marinho Filho, 38, Bom Jesus-RN; e-mail: psileilson@hotmail.com

(4) IFRN; Rua Alberto Silva, 1218, apto. 203, Lagoa Seca, Natal-RN; e-mail: jose.rodrigues@ifrn.edu.br

RESUMO

No processo de formação do professor de língua espanhola é necessário que este desenvolva atividades e materiais que lhe permitam trabalhar com deficientes visuais em sala de aula. Considerando essa perspectiva e a partir da observação no ambiente acadêmico de possíveis situações nas quais se deve estar preparado para atender esses deficientes é que surge a iniciativa de confeccionar materiais táteis. Pessoas com limitações e/ou deficiências visuais que eventualmente façam parte de uma turma precisam ter acesso a recursos didáticos adequados, especialmente para a aquisição de vocabulário e para o estudo da cultura dos países hispânicos. Dessa forma, inicialmente definiu-se a realização de uma pesquisa de como se dá o processo de percepção tátil dos objetos e de materiais que pudessem ser usados para compor as formas, as cores e as texturas deles. Após a escolha dos materiais, iniciou-se a execução dos primeiros objetos, dentre eles: os gêneros alimentícios, os itens de decoração, o mapa da Península Ibérica. Com esse trabalho, espera-se que os discentes em formação ganhem estímulo e exemplo para ensinar a língua espanhola a deficientes visuais, apoiando-se em recursos didáticos adequados que atendam aos objetivos traçados.

Palavras chave: Ensino de espanhol; materiais táteis; formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu de alguns questionamentos que surgiram por parte dos alunos do segundo período do curso de Licenciatura em Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Questionaram-se as possibilidades que poderiam surgir para permitir a esses graduandos a aprendizagem de metodologias e confecção de materiais para o ensino de Língua Espanhola a pessoas com deficiência visual. Dentro dessa perspectiva, este estudo pretende apresentar sugestões de materiais táteis a serem produzidos para trabalhar, especialmente, com alunos cegos e de baixa visão da rede regular de ensino, para que estes possam compreender e assimilar de forma significativa os conteúdos da disciplina em foco, sobretudo no que concerne à aquisição de vocabulário.

Dentro desse contexto, discorre-se sobre a importância do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e que esse aprendizado deve chegar a todos os alunos, respeitando suas necessidades educacionais especiais, sobretudo os que estão na educação básica. Para isso, porém, é de fundamental importância que o professor tenha durante sua formação acesso aos conhecimentos necessários para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Após essa discussão, são feitas algumas considerações sobre a deficiência visual e, em seguida, realiza-se uma descrição da elaboração dos materiais táteis confeccionados pelos autores do presente artigo.

Por último, têm-se as considerações finais, fazendo um apanhado geral do trabalho e apresentando observações acerca dos resultados já obtidos e das perspectivas de continuidade da pesquisa.

1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA E A INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para o estudo e uma melhor compreensão do ensino de língua estrangeira, especialmente do E/LE, faz-se necessário conhecer como a Lei de Diretrizes e Base - nº 9394/96 (LDB) trata a questão dessa disciplina. No Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) começa o ensino obrigatório de uma língua (moderna), assim, o artigo 26, § 5º dispõe que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Para dar continuidade ao estudo de língua estrangeira no Ensino Médio o art. 36, inciso III estabelece que:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Vale ressaltar que a definição dessa segunda língua ganha um aspecto socioeconômico, pois o estreitamento das relações comerciais do Brasil¹ com os países da América Latina e mesmo com a Espanha, a integração e o contato maior entre as empresas e as pessoas de diversas partes do mundo, e sendo o espanhol a língua falada na maioria dos países do continente americano, o aprendizado deste idioma torna-se viável para os brasileiros por facilitar a comunicação e a troca de conhecimentos com as nações vizinhas. Além disso, há uma tendência da língua ganhar maior destaque nos estados brasileiros que receberam grande influência cultural dos países hispânicos.

Essa idéia é reforçada pela afirmação de Fernández (2000, p. 60), quando diz que “as relações econômicas com os países hispano-americanos e outras razões políticas e culturais despertaram o interesse pelo idioma espanhol”².

Com a intensificação das relações anteriormente citadas tornou-se crescente a necessidade da formação de professores de espanhol que fossem capazes de ensinar a língua sempre tendo em mente esse contexto, mas especialmente, que estivessem aptos a lidar com públicos diferenciados que queiram e/ou necessitem aprender o idioma.

Ainda nessa perspectiva do ensino de E/LE, verifica-se na afirmação a seguir, duas possíveis explicações para o aumento desse interesse pela língua no Brasil nos últimos 15 anos, e que corroboram o que já foi explicitado anteriormente, sendo mostrado que:

Isso pode estar ligado a dois fatores principais. O primeiro, referente à localização geográfica, mostra que o Brasil parece ter percebido, em fins do século vinte, a importância dessa língua para a comunicação com os países vizinhos, uma vez que grande parte destes fala a língua de Cervantes. O segundo, relativo à globalização, aponta para a velocidade em que têm emergido novas necessidades bem como para a transformação daquelas já existentes. Fatores como o processo de integração latino-americana, decorrente das políticas econômicas do Mercado Comum dos Países do Cone Sul (MERCOSUL) entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, bem como a entrada de capital espanhol no país e a expansão da cultura hispânica no âmbito internacional - sobretudo, por sua literatura, música, cinema e gastronomia - são algumas das razões para tanto. (IFRN, 2005, p. 6)

Nessa perspectiva, foi sancionada a Lei Nº 11.161/05 estabelecendo a oferta do E/LE como obrigatória para o Ensino Médio, ocorrendo um período de adaptação de cinco anos para a oferta e para a viabilização dos cursos de formação de professores com a finalidade de atender a demanda que passa a existir com a aprovação do referido documento. Esse documento expressa, no *caput* de seu artigo 1º, que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.”

¹ No ano passado se fizeram presentes no Brasil empresários de 70 companhias espanholas. Disponível em: <http://catenaecastro.com.br/empresas-da-espanha-v%C3%A3o-investir-no-brasil>. Acesso em: 10/06/2010.

² Texto original: “Las relaciones económicas con los países hispanoamericanos y otras razones políticas y culturales han despertado el interés por el idioma español”.

Diante desse fato, uma questão se coloca de forma significativa com relação à formação desses profissionais de língua espanhola não somente para atender a demanda das escolas, mas para realizar suas funções de forma competente.

1.1 A formação de professores para o ensino de língua espanhola e o trabalho com deficientes visuais

Ao se tratar da formação de professores de E/LE, defende-se aqui a perspectiva do professor profissional-reflexivo, que promove a construção do conhecimento em interação na tríade aluno – professor – aprendizagem, sendo isso fruto de sua própria formação, como está descrito no Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN:

No presente projeto, prevê-se, sobretudo, a formação de um profissional crítico, reflexivo e investigativo, que esteja preparado para exercer uma prática cotidiana de formação continuada, considerando o eixo epistemológico do curso: a linguagem. (IFRN, 2005, p.7)

Com essa formação é importante que o profissional docente reflita sobre a necessidade do aluno e saiba atuar diante das situações que surjam no decorrer do processo de aprendizagem, pois a prática da reflexão pode proporcionar ações que melhorem a qualidade do ensino. Essa idéia é reforçada por Altet (2001), ao mostrar que esse profissional tem por finalidade promover a aprendizagem, gestar as formas como ocorre o ato de aprender e desenvolver intervenções que produzam conhecimento na interação da sala de aula.

Dessa forma, o ensino de espanhol vai além da repetição sem sentido de palavras do idioma, ultrapassa o ensino de gramática descontextualizado, desmistifica o conhecimento enciclopédico do léxico, enfim, precisa adentrar o universo da língua e produzir conhecimentos com os discentes.

Assim, faz-se necessário que o professor desse idioma tenha essa consciência formada já durante sua graduação e utilize esse conhecimento para tornar suas aulas acessíveis a todos, com a elaboração de materiais que considerem a diversidade e facilitem o processo de ensino-aprendizagem. A aquisição desse conhecimento sobre as ferramentas para trabalhar com os alunos em sala de aula deve ocorrer na formação inicial, a fim de que o aluno da graduação, em contato com seus professores orientadores, já coloque em prática sua criatividade construindo materiais, ou pelo menos saiba produzi-los, caso necessite, para atender às especificidades de seus alunos – que, no caso deste trabalho, é a deficiência visual.

Para esse caso, os materiais devem trabalhar a percepção através do toque, o material deve atingir a principal meta que é proporcionar a construção concreta do objeto que está representado, para organizar a relação de compreensão entre o léxico e a representação. Por conseguinte, a diversidade de texturas se torna uma das questões centrais para que o aluno sinta para aprender. Mas, antes disso, o professor deve sentir para aprender também, sendo capaz de avaliar a viabilidade de cada ferramenta que venha a elaborar. Este profissional deve entender ainda que na utilização do Sistema Braille³ pode haver limitações na transcrição de determinadas informações, que para serem expressas necessitam de diversos meios para concretizar e dar significado prático ao aprendido. Dessa forma, compreendemos que atender a necessidade de qualquer aluno é parte da prática docente competente que deve apresentar, por exemplo, como especifica Zabala (1998, p. 168), “propostas relativas ao ensino destinado a alunos com necessidades educativas especiais; descrições de experiências de inovação em educativa”.

Essa prática poderá proporcionar que o espanhol seja ensinado de forma que tenha uma aplicação no cotidiano do sujeito que aprende, e permitirá que os membros de uma turma sejam capazes de aprender para compreender a língua e para se comunicar de forma satisfatória.

Para reforçar a concepção de que o ensino de língua espanhola precisa ser significativo para o aluno, tem-se a afirmação presente nos PCN (1998, p. 63), na qual é dito que:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social.

³ “Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultante da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em 2 (duas) colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille.” (IBC, disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>, acesso em 23 de junho de 2010)

Na idéia trazida pelos PCN, percebe-se que é fundamental o aluno ter um aprendizado de língua estrangeira que lhe permita atuar em sociedade, que o leve a interagir e modificar a realidade na qual está inserido. Para isso, o professor também precisa se perceber dessa forma e reconhecer quão significativo é o seu trabalho, levando seu aluno a essa percepção. Isso é necessário, sobretudo, para discentes com deficiência visual, que estão em uma sociedade em que a maioria dos aspectos físicos que a constituem fazem apelos constantes ao sentido da visão.

Portanto, acredita-se aqui, que ao construir materiais táteis o futuro profissional de Língua Espanhola pode exercitar os conteúdos aprendidos e fazer testes com os objetos confeccionados, buscando sempre orientação de seus professores, a fim de elaborar um leque de estratégias de trabalho que enriqueçam sua prática docente, na medida em que promovam o ensino contextualizado e significativo aos alunos, independentemente das deficiências que eles possam ter.

2 A DEFICIÊNCIA VISUAL

A pessoa com deficiência é, de acordo com o Instituto Benjamin Constant (IBC), aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura, ou função anatômica, fisiológica, psicológica ou mental, que gerem incapacidade para certas atividades, dentro do padrão estabelecido como normal para o ser humano.

No Brasil, muitas pessoas nascem ou adquirem alguma deficiência visual ao longo da vida. A deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos de maneira definitiva, que não possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico (ISAAC, 1989; MASINI, 1994). Existem ainda pessoas com visão sub-normal, cujos limites variam com outros fatores como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e ao escuro, sensibilidades a contrastes, etc. Com base em Sá, Campos e Silva (2007), a definição de baixa visão é de difícil delimitação devido à variedade e à intensidade de comprometimentos que existem das funções visuais. Tais funções englobam desde a simples percepção da luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas em geral.

É preciso ressaltar que a maior parte das pessoas com deficiência visual já nasce com essa condição em virtude de doenças congênitas ou hereditárias. Mas, há aquelas que perdem a visão no decorrer de suas vidas, como pôde ser observado nas classificações dos problemas visuais destacados. No caso, quando uma criança perde visão após os cinco anos de idade, esta já terá desenvolvido praticamente todo seu potencial visual, terá a possibilidade de conservar imagens e memória visual; enquanto isso, aquelas que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão suas necessidades de aprendizagem diferentes das demais crianças.

As pessoas com deficiência visual, de acordo com Porto (2005), possuem uma forma diferente de sentir o mundo, pois são privados do sentido da visão, tendo de basear-se nos demais sentidos, sobretudo no tato e na audição, para vivenciar o mundo. Dentro dessa perspectiva, a percepção do mundo pelos deficientes visuais se dá principalmente por meio da experiência tátil-cinestésica, na qual a pessoa precisa entrar em contato, tocar um objeto para tomar conhecimento de sua existência, coletando, através desse sentido, característica do tamanho, da forma, do peso, da textura entre outros aspectos que possam auxiliar na formação da imagem mental referente ao objeto, levando a reconhecê-lo em uma nova oportunidade em que for mostrado. Obviamente, nem sempre esse contato imediato é possível, então essa pessoa pode utilizar o olfato ou a audição para tentar identificar o que lhe é apresentado.

Além disso, as crianças que já nascem cegas ou perdem a visão muito novas não conhecem alguns elementos essencialmente visuais como as cores, por exemplo, (PORTO, 2005). Esse fato faz com que o professor responsável por seu processo de aprendizagem precise fazer uso de técnicas apropriadas para que esse aluno aprenda baseando-se em seus demais sentidos. Deve-se considerar que, de acordo com Meneguette e Eugênio (1996), o déficit visual não impede o desenvolvimento normal da criança cega ou com visão subnormal. O primordial é a utilização de material didático tátil e de metodologias que auxiliem na superação dos obstáculos gerados pela deficiência.

3 A CONFEÇÃO DE OBJETOS TÁTEIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Para se chegar ao uso do material tátil produzido ao longo desta pesquisa, foram vistos alguns aspectos da deficiência visual e da perspectiva da experiência tátil-sinestésica. Assim, com a finalidade de tratar das especificidades da Língua Espanhola, tem-se que esta pode oferecer ao professor dessa disciplina uma

variedade de formas de trabalhar seus conteúdos utilizando as habilidades e sentidos de seus alunos, mas, para isso, é preciso conhecimento das possíveis peculiaridades de seu público, além de criatividade e disposição para elaborar os materiais que utilizará em sala de aula.

Dessa maneira, como parte importante do processo de formação do professor dessa disciplina, são propostas, no presente trabalho, idéias de materiais táteis para o ensino de espanhol a deficientes visuais que podem ser confeccionados ao longo da sua graduação.

Para auxiliar em uma melhor compreensão da realidade das pessoas com deficiência visual e para ter acesso a informações e sugestões de como se pode trabalhar com essas pessoas, foi realizada pelos autores uma visita ao Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC), localizado no bairro do Alecrim, no município de Natal/RN. Nessa oportunidade, houve uma conversa com a equipe de coordenação e alguns dos professores para saber como eles trabalhavam com seus alunos, que tipos de materiais utilizavam e quais produziam para estimular o aprendizado dos deficientes visuais através dos seus demais sentidos, sejam estes cegos ou com baixa visão. E para saber, ainda, que estratégias utilizavam em sala de aula. A figura 1, mostra um exemplo de material tátil confeccionado pelo Instituto para o ensino de diferentes conteúdos aos seus alunos.

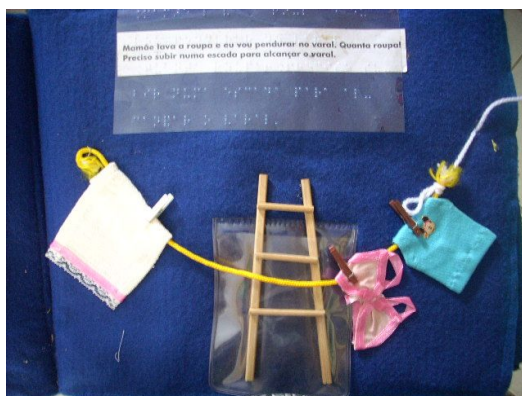


Figura 1: Página de um livro intitulado “Ajudando a mamãe”, utilizando tecido e miniaturas de objetos como escada, roupas, cordões e pegadores. Nessa página o aluno pode ler em Braille a descrição de uma atividade e tatear os objetos que fazem parte dela.

Fonte: BARROS, abril de 2010.

Ainda no IERC, obteve-se a informação de que a Escola Estadual Almirante Newton Braga, situada no mesmo bairro, recebeu, nesse ano de 2010, cinco alunos com deficiência visual. Diante dessa informação, realizou-se uma visita à escola e constatou-se que a equipe pedagógica do Newton Braga tem buscado estratégias e materiais, junto ao instituto, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, visando garantir o acompanhamento de todas as aulas e a integração com os alunos videntes⁴. A escola já dispõe dos livros didáticos em Braille e todo o material extra produzido pelos professores é adaptado com o auxílio da equipe do IERC.

As observações feitas nessas duas instituições melhoraram o entendimento de como trabalhar com as texturas, tamanhos e formas dos materiais táteis. A partir disso, passou-se à etapa de seleção dos elementos a serem utilizados para compor essas texturas, como por exemplo: alimentos não perecíveis (arroz, feijão, macarrão, milho, lentilha, etc.), lã, isopor, miçangas, tecidos, algodão, tintas com efeito de alto relevo, papel crepom, papel camurça, emborrachado, pó de quartzo (conhecido localmente como areia de passarinho e utilizado em atividades artesanais), folhas secas e serragem.

Além disso, foram consideradas as orientações dadas pelo IBC, sobretudo para os materiais para alunos com baixa visão, que mostram que para o uso de ilustrações, devem ser utilizadas imagens sem muitos detalhes e com contornos bem definidos; as cores dos objetos devem ser fortes e contrastantes com o plano de fundo utilizado para a representação, porém não devem ter muito brilho, pois isso pode dificultar a observação; as letras devem ser preferencialmente do tipo arial ou verdana e em tamanho igual ou superior

⁴ O termo “videntes” é aqui utilizado para denominar pessoas com visão normal, ou seja, aquelas que não apresentam nenhum problema considerado deficiência visual (PORTO, 2005).

a 24; e as texturas devem ser sempre de fácil percepção e diferenciação, no caso de um objeto ou imagem trabalhado com mais de uma textura.

Quanto aos temas, foram selecionados, inicialmente: gêneros alimentícios, itens de decoração, números, América Latina, Península Ibérica. Para trabalhar os três primeiros temas enumerados, a idéia foi a elaboração de cartões nos quais seriam colocados os nomes dos alimentos, números ou objetos em cores contrastantes com o cartão e em tamanho grande para atender as pessoas com baixa visão, além de atentar para o formato preciso dos elementos representados e o uso de materiais que ficassem em alto relevo. Para os dois últimos temas optou-se pela elaboração de dois mapas táteis.

Tendo em mente os conhecimentos básicos acerca da deficiência visual, das texturas a serem utilizadas para a confecção dos materiais táteis e a escolha dos temas que norteariam essa confecção, iniciaram-se as atividades através da construção do mapa tátil da Península Ibérica e de cartões com as formas e nomes de algumas frutas e dos números para o trabalho de localização e abordagem dos aspectos culturais dos países falantes de língua espanhola e, sobretudo, para a aquisição de vocabulário.

3.1 Confeccionando o mapa da Península Ibérica

A escolha da Península Ibérica se deu pelo fato de ser nessa porção do continente europeu que se localiza a Espanha⁵, e através disso, podem ser criadas atividades que mostrem ao aluno o lugar onde está esse país, que influências culturais ele pode ter tido de seus vizinhos ou que influências ele pode ter também provocado nas nações mais próximas, além de aspectos gerais de sua própria cultura, conhecimentos que devem ser buscados pelo professor durante o período de sua formação.

Para tanto foi realizada uma busca em livros e na internet para encontrar um mapa que apresentasse as formas bem definidas e uma escala que não distorcesse as proporções dos dois países que compõem a região abordada.

Em seguida, o mapa foi impresso em tamanho de uma folha A4 e colado em cartolina branca para se ter uma base mais firme. Após isso, iniciou-se a etapa de colagem das texturas com cola branca e a organização da legenda, que apresenta as mesmas texturas, especificando os locais aos quais correspondem no mapa, além da explicitação dos nomes com letras grandes e em contraste com a cor da base do mapa para a leitura de pessoas cegas e com baixa visão, chegando-se ao resultado observado na figura 4.

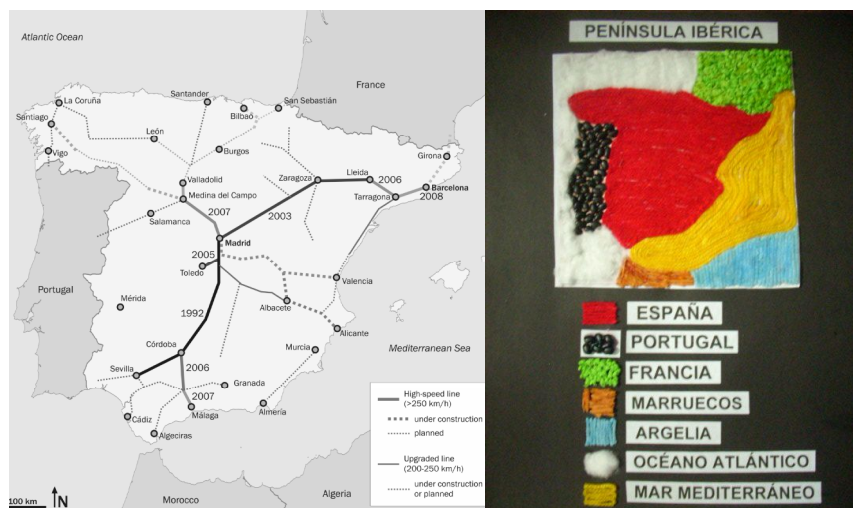


Figura 2: Mapa base (à direita) com a Espanha em destaque e mapa representativo da Península Ibérica, fazendo uso de diferentes cores e texturas em sua composição (à esquerda). Confeccionado pelos autores.

Fonte: BARROS, abril de 2010.

3.2 Elaborando cartões de gêneros alimentícios e números

Os outros materiais confeccionados consistem em cartões feitos com cartolinas guache nas cores preta e amarela, e emborrachado de diferentes cores com formas de frutas e números, já comprados prontos em

⁵ Portugal juntamente com a Espanha compõe a chamada Península Ibérica (VICENTINO e DORICO, 1997).

lojas de material para artesanato. Os cartões têm as dimensões de 16cm x 23cm e em cada um foi colada uma fruta ou um número, utilizando-se cola de isopor, com seu respectivo nome em espanhol, de acordo com o *Diccionario de la Real Academia Española* (disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>). O resultado pode ser observado na figura 3, valendo salientar a atenção dada para o contraste das cores entre os elementos representados, a cor na qual foi escrito o nome deles e a cartolina utilizada.



Figura 3: Seis dos dezesseis cartões confeccionados dentro dos temas “gêneros alimentícios – frutas” e “números”, observando o contraste de cores e o tamanho da letra utilizada. Confeccionados pelos autores.

Fonte: BARROS, abril de 2010.

As perspectivas de uso desses cartões estão relacionadas basicamente à aquisição de vocabulário, porém, a dinâmica das atividades desenvolvidas fica a cargo de cada professor. Então, cada professor pode elaborar diferentes estratégias para aplicar o material produzido. Uma opção é estimular a elaboração de uma história a partir dos alimentos e/ou dos números nos cartões dados a cada aluno, utilizando o sentido do tato para a percepção inicial do que está representado no material e em seguida a criatividade do educando para criar um enredo, além de estimular a prática da pronúncia das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A localização do Brasil, rodeado por países hispânicos, e constante presença da globalização na vida das pessoas têm trazido à tona a necessidade do aprendizado da Língua Espanhola para brasileiros. E isso deve ser estendido a toda a população, independentemente de suas necessidades educacionais diferenciadas.

Portanto, buscou-se nesse trabalho mostrar quão importante é que, ainda durante a graduação, os professores de espanhol tenham acesso ao conhecimento base para a elaboração de materiais a serem utilizados em suas aulas, a fim de proporcionar um ensino significativo da língua a todos os seus futuros alunos, inclusive àqueles com deficiência, pois eles também estão inseridos na sociedade, fazendo parte e atuando sobre ela. Essa formação contribui para um melhor preparo dos profissionais de espanhol na sua atuação em sala, respeitando a diversidade, considerando-a algo normal no cotidiano do professor (percebendo a inclusão como processo natural) e contribuindo também para o próprio aprendizado no processo de pesquisa na elaboração de suas ferramentas de trabalho.

Buscou-se também consolidar a necessidade latente de adaptação dos conteúdos para o acesso de todos, abrindo uma gama de possibilidades para o ensino de E/LE. Através dessa atividade abriu-se ainda um espaço para o diálogo com as outras disciplinas, possibilitando, por exemplo, o estudo de temas relacionados à Geografia e à História pelo processo da percepção pelo tato. Dessa forma, o uso do material elaborado se torna um elo para concatenar os conhecimentos e estabelecer uma melhor integração entre o universo escolar e suas peculiaridades no processo de aprendizagem.

Optou-se, nesse momento, por abordar a deficiência visual, considerando a cegueira total e a baixa visão para a confecção dos materiais propostos, valendo ressaltar que, além do mapa da Península Ibérica e dos cartões de frutas e números – descritos nesse trabalho – há outros em fase de confecção (caso do tema “itens de decoração” e do mapa da América Latina), além de idéias que tem surgido na execução dessas atividades e que estão sendo avaliadas para posterior elaboração de material.

Espera-se, portanto, dar contribuições a todos que têm se preocupado com os aspectos levantados nesse estudo, principalmente, os alunos de graduação que buscam alternativas para sua melhor qualificação ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais e, dessa maneira, efetivar o ensino significativo e contextualizado para essas pessoas, desenvolvendo uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALTET, Margerite. As competências do professor profissional: entre o conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Phillipe et al. (orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FERNADEZ, I. Gretel M. Eres. **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil**. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos – Suplemento: el hispanismo en Brasil. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia, 2000, p. 59-80.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico – Licenciatura em Espanhol**. Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br/conselhos/conselhodiretorextintoem2008/resolucoes/2005/resolucao232005/view?searchterm=projeto+do+curso+de+licenciatura+em+espanhol>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Pessoa portadora de deficiência**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=83&blogid=1&itemid=396>>. Acesso em: 10 de junho de 2010.

_____. **Sistema Braille**. Disponível em: < <http://www.ibc.gov.br/?catid=112&blogid=1&itemid=344>>. Acesso em: 11 de junho de 2010.

_____. **Sugestões para adaptação de textos didáticos para alunos com baixa visão**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=154&blogid=1&itemid=10176>>. Acesso em: 11 de junho de 2010.

ISAAC, M. J. P. **As Deficiências Visuais: Deficiências e Adaptações**. São Paulo: Manole. 1989.

MAPA DA PENÍNSULA IBÉRICA. Disponível em: <http://blasfemias.files.wordpress.com/2009/09/ave.png>. Acesso em: 23 de abril de 2010.

MASINI, E. F. S. **O Perceber e o Relacionar-se com o Deficiente Visual**. Brasília: Corde. 1994.

MENEGUETE, A. A. C., EUGÊNIO, A. S. Alfabetização Cartográfica de alunos Portadores de Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 50, p. 01- 10, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Lei 11.161/ 05** – Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. P. 1. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 de junho de 2010.

PORTO, E. **A corporeidade do cego: novos olhares**. São Paulo: UNIMEP/Memnon, 2005, 128p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española**. 22 ed. Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. Brasília: Ministério da Educação/SEESP/SEED, 2007.

VICENTINO, Cláudio; DORICO, Gianpaolo. **História do Brasil**. São Paulo: Scipione, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.