



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

GÉSSIKA DEMÉTRIO DE ALCÂNTARA

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DE LÍNGUA  
SUBJACENTES AO MATERIAL DIDÁTICO DE FRANCÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS: UM ESTUDO DE  
CASO**

CAMPINA GRANDE

2018

**GÉSSIKA DEMÉTRIO DE ALCÂNTARA**

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DE LÍNGUA  
SUBJACENTES AO MATERIAL DIDÁTICO DE FRANCÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS: UM ESTUDO DE  
CASO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso. Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Bezerra. Coorientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria de Lira.

CAMPINA GRANDE

2018

A347c Alcântara, Géssika Demétrio de.  
Concepções de aprendizagem e de língua subjacentes ao material didático de Francês língua estrangeira para cegos : um estudo de caso / Géssika Demétrio de Alcântara. - Campina Grande, 2018.  
73 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.  
"Orientação: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra, Profa. Dra. Sônia Maria de Lira".  
Referências.

1. Ensino de Francês como Língua Estrangeira. 2. Ensino de FLE. 3. Inclusão Educacional. 4. Material Didático. I. Bezerra, Maria Auxiliadora. II. Lira, Sônia Maria de. III. Título.

CDU 811.133.1:376(043)

GÉSSIKA DEMÉTRIO DE ALCÂNTARA

**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DE LÍNGUA  
SUBJACENTES AO MATERIAL DIDÁTICO DE FRANCÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS: UM ESTUDO DE  
CASO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof (a). Maria Auxiliadora Bezerra - UFCG  
Orientadora

---

Prof (a). Sônia Maria de Lira - UFCG  
Coorientadora

---

Prof (a). Nyeberth Emanuel Pereira dos Santos - UFCG  
Examinador

CAMPINA GRANDE - PB

2018

## **DEDICATÓRIA**

Bendito seja o Deus e Pai de nosso Senhor Jesus Cristo, e o pai das misericórdias e o Deus de toda consolação, que nos consola em toda a nossa tribulação, para que também possamos consolar os que estiverem em alguma tribulação, com a consolação com que nós mesmos somos consolados de Deus. (II Coríntios, 1, 3:4)

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, dona Maria, que assim como tantas outras mulheres negras almejam ter a oportunidade de ver um filho se graduando. Graças a ela e todos os seus esforços pude concluir essa etapa da minha vida.

Agradeço as minhas companheiras de classe Alíssia e Taina que fizeram parte da minha vida acadêmica e de muitos aprendizados que levarei para a vida. Agradeço também as pessoas que tive o prazer de conhecer durante o curso, pois através de suas vidas aprendi a ser mais compreensiva com o ser humano.

Meus agradecimentos também se estendem ao meu amigo Rogério por toda paciência que teve comigo durante os meus momentos de choro e desilusão com a universidade. Não citarei todos os outros nomes, pois no momento que escrevo meus olhos estão tomados de emoções, mas meus agradecimentos também se estendem os meus amigos que partilham da mesma fé que eu por não terem me deixado esquecer que tudo que passamos faz parte de um propósito maior. Aos meus outros amigos que mesmo diante dos momentos delicados que tive nesse percurso sempre se fizeram presentes para me fazer sorrir e tomar sorvete.

Ao longo desses quatro anos intensos de ambiente acadêmico muitas foram as transformações internas. Logo meu eterno agradecimento ao meu psicólogo Álisson Thiago que esteve presente em boa parte desse processo e que me ajudou a entender a magnitude do comportamento humano e a benção que é estar vivo. Grata a Deus pela oportunidade de ter sido acompanhada por esse profissional.

Não poderia deixar de mencionar a minha gratidão as pessoas que se foram fisicamente ao longo da minha graduação. Minha avó Alaíde que sempre orava para que o Senhor estivesse comigo na universidade e que ele iluminasse meu entendimento durante as atividades avaliativas. Ao meu avô Manoel que nem mesmo a doença que afetou a sua memória foi capaz de fazê-lo esquecer de perguntar “Como vão seus estudos minha filha?”. Ao meu tio Gilson que sempre esteve disposto a me ajudar quando se travava dos meus estudos e da minha saúde. E ao meu pai que mesmo sem forças para andar e falar não deixou de orar pela minha vida pedindo a Deus que eu tivesse ânimo e não desistisse.

Finalmente, agradeço a Deus por todo amparo que me deu durante o período da graduação e por ter me feito entender que nada acontece sem a sua permissão.  
*Soli Deo Gloria!*

“Vincular o homem com seu meio traz a possibilidade de poder entender, elucidar e compreender os padrões de significação que estariam ocultos no seu comportamento”. (URRUTIGARAY, 2004, p.16)

## RESUMO

Partindo da concepção de que a inclusão educacional em nosso país ainda não acontece de maneira eficaz, observamos que, quando se trata da educação voltada a pessoas cegas, dificilmente as vemos em ambiente escolar e quando isso ocorre a sua inserção não é feita dignamente, pois elas não possuem materiais adequados as suas necessidades constituindo assim mais uma barreira educacional a ser enfrentada. Pensando nessa escassez, e poderíamos até dizer inexistência de materiais didáticos específicos voltados para o trabalho com esse público em nossa realidade e enxergando a relevância do ensino de francês em contexto exolíngue para nossa sociedade, desenvolvemos um curso de francês básico oferecido pelo projeto de extensão da Universidade Federal de Campina Grande destinado ao Instituto dos Cegos da mesma cidade, o qual é o único centro voltado para o público totalmente cego ou com algum tipo de deficiência visual da nossa região. Nesse contexto, vimos a necessidade de analisar os materiais didáticos (MD) utilizados durante o curso. Assim, tivemos por objetivo identificar as concepções de aprendizagem e de língua que orientaram a preparação do MD usado nas aulas de Francês como língua estrangeira (FLE) para cegos e a concepção de aprendizagem subjacente ao desenvolvimento das aulas com a utilização desses MD. Para tanto, nos baseamos nos estudos sobre educação inclusiva, concepções de aprendizagem e de linguagem, na teoria da compensação sobre o ensino para indivíduos que têm algum tipo de necessidade especial e em estudos sobre o ensino de língua estrangeira, FLE e MD. Como resultado, identificamos que a concepção de aprendizagem e de linguagem que subjaz ao MD e às aulas ministradas é a interacionista, favorecendo a aprendizagem do FLE em situações comunicativas. Dessa forma, podemos concluir que o MD demonstrou ser eficaz para o que se propôs.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino de FLE. Material Didático.



## RÉSUMÉ

En partant du principe de l'inclusion d'enseignement dans notre pays n'a pas toujours lieu de manière efficace, nous avons observé que, quand il s'agit de l'enseignement donné aux aveugles, nous les voyons difficilement dans l'atmosphère scolaire et quand cela arrive, leur insertion n'est pas faite dignement, parce qu'ils ne possèdent pas de matériels appropriés à leurs besoins ce qui constitue pour eux une barrière éducative de plus à affronter. En pensant au manque, nous pourrions même dire à l'inexistence de matériels didactiques spécifiques fournis pour le travail avec ce public et en observant la pertinence de l'enseignant de français dans le contexte exolingue dans notre société, nous avons développé un cours de français débutant offert par le projet d'extension de l'Université Fédérale de Campina Grande à l'Institut des Aveugles de la même ville, qui est le seul centre adapté à un public totalement aveugle ou malvoyant dans notre région. Dans ce contexte, nous avons la nécessité d'analyser les matériels didactiques ( MD) utilisés pendant le cours. Ainsi, nous avons pour objectif d'identifier les conceptions d'apprentissage et de langue qui guidaient la préparation du MD utilisé dans les cours de français comme langue étrangère (FLE) pour les aveugles et la conception de l'apprentissage implicite au développement des cours à travers l'utilisation de ce MD. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les études de l'éducation inclusive, la conception d'apprentissage et du langage, dans la théorie de la compensation sur l'enseignement pour des individus qui ont des besoins spéciaux et dans l'étude sur l'enseignement de LE, FLE et MD. Comme résultat, nous avons identifié que la conception d'apprentissage et du langage sous-jacent au MD et aux cours est la théorie de l'interaction, favorisant l'apprentissage du FLE dans les situations communicatives. De cette façon, nous pouvons conclure que le MD s'est démontré efficace pour notre étude.

Mots-clés: L'inclusion. L'enseignement de FLE. Matériel Didactique.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartela do bingo sensorial para aprendizagem dos números .....	31
Figura 2: Aluno utilizando a cartela do bingo durante a aula .....	31
Figura 3: Alunos do projeto confeccionando o mapa tátil .....	32
Figura 4: Mapas táteis já confeccionados .....	32
Figura 5: Integrante do projeto testando o MD .....	33
Figura 6: Alunas do projeto confeccionando os moldes para a árvore genealógica tátil .....	33
Figura 7: Alguns dos objetos utilizados para a aula das cores .....	34
Figura 8: Aluna durante a aula .....	35
Figura 9: Aluno fazendo o reconhecimento de um dos mapas sensoriais .....	36
Figura 10: Objetos característicos da Colômbia sendo tocado por um aluno .....	37
Figura 11: Árvore genealógica construída pelo aluno .....	37
Figura 12: Aluna lendo o vocabulário das cores em Braille .....	38
Figura 13: Alunos na primeira aula de francês .....	39
Figura 14: Turma dos adultos na aula dos números .....	40
Figura 15: Aluna da turma dos adolescentes na aula dos números .....	41
Figura 16: Grupo de alunos na aula 4- <i>Présenter quelqu'un / Les nationalités</i> (Apresentar alguém/ As nacionalidades) .....	41
Figura 17: Aula das frutas .....	42
Figura 18: Alunos na dinâmica da aula 1: <i>Se présenter</i> (apresentar-se) .....	45
Figura 19: Alunos durante a aula 5: <i>Les fruits et les legumes</i> (Frutas e legumes) .....	47
Figura 20: Aula8: <i>Les parties du corps</i> (as partes do corpo) .....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Materiais analisados.....	29
-------------------------------------	----

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNEC- Campanha Nacional de Educação de Cegos

CECRL- Cadre Europeen Commun de Référence pour les Langues

IBC- Instituto Benjamin Constant

FLE- Francês Língua Estrangeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE- Língua Estrangeira

MD- Material Didático

MEC - Ministério da Educação

PC-Pessoa Cega

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPEG- Programme Partenariat Educatif Grundtvig

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1- EDUCAÇÃO E INCLUSÃO</b> .....	4
1.1 A Educação especial no Brasil .....	4
1.2 Documentos e Políticas que discutem a inclusão .....	5
1.3 A Educação voltada para os cegos .....	9
<b>2- ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE/FLE</b> .....	12
2.1 Concepção de aprendizagem .....	12
2.2 O aprendizado dos cegos .....	14
2.3 Concepção de língua/ linguagem .....	16
2.4 O Ensino de língua estrangeira .....	17
2.5 O Ensino de FLE como LE voltada para cegos .....	21
<b>3- O MATERIAL DIDÁTICO DE LE PARA CEGOS</b> .....	24
<b>4- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	28
4.1 Natureza e tipo da pesquisa .....	28
4.2 Conjunto do material didático .....	28
4.3 Procedimentos de análise adotados .....	29
<b>5- ANÁLISE DE DADOS</b> .....	30
5.1 Descrição do MD e de suas funções .....	30
5.1.1 Bingo- <i>Les Chiffres</i> .....	30
5.1.2 Mapas Táteis- <i>Présenter Quelqu'un/ Les Nationalités</i> .....	31
5.1.3 Árvores genealógicas em E.V.A- <i>La Famille</i> .....	33
5.1.4 Objetos- <i>Les Couleurs</i> .....	34
5.2 Concepção de aprendizagem .....	35
5.2.1 Concepção de aprendizagem subjacente ao material didático .....	35
5.2.2 Concepção de aprendizagem norteando as aulas .....	39
5.3 Concepção de língua/ linguagem .....	43
<b>CONCLUSÃO</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	50
ANEXO A- <i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i> (Quadro Comum Europeu de Línguas) .....	54
ANEXO B- Descrição da Aula 1: <i>Se Présenter</i> (apresentar-se) .....	55
ANEXO C- Descrição da Aula 2: <i>L'alphabet</i> (o alfabeto) .....	57

ANEXO D- Descrição da Aula 3: <i>Les Chiffres de 0 à 50</i> (os números de 0 a 50) .....	59
ANEXO E- Descrição da Aula 4: <i>Présenter Quelqu'un / Les Nationalités</i> (Apresentar alguém / As nacionalidades) .....	60
ANEXO F- Descrição da Aula 5: <i>Les Fruits et les Légumes</i> (Frutas e legumes) .....	61
ANEXO G- Descrição da Aula 8: <i>Les Parties du Corps</i> (as partes do corpo) .....	62
ANEXO H- Descrição da Aula 9: <i>La Famille</i> (a família) .....	63
ANEXO I- Descrição da Aula 12: <i>Les Couleurs</i> (as cores) .....	64
APÊNDICE A- Descrição do Curso de FLE e seu Contexto .....	65
APÊNDICE B- Plano de Aula 1: <i>Se Présenter</i> (apresentar-se) .....	66
APÊNDICE C- Plano de Aula 2: <i>L'alphabet</i> (o alfabeto) .....	67
APÊNDICE D- Plano de Aula 3: <i>Les Chiffres de 0 à 50</i> (os números de 0 a 50) .....	68
APÊNDICE E- Plano da Aula 4: <i>Présenter Quelqu'un / Les Nationalités</i> (Apresentar alguém / As nacionalidades) .....	69
APÊNDICE F- Plano de Aula 5: <i>Les Fruits et les Légumes</i> (Frutas e legumes) .....	70
APÊNDICE G- Plano de Aula 8: <i>Les Parties du Corps</i> (as partes do corpo) .....	71
APÊNDICE H- Plano da Aula 9: <i>La Famille</i> (a família) .....	72
APÊNDICE I- Plano de Aula 12: <i>Les Couleurs</i> (as cores) .....	73



## INTRODUÇÃO

Atualmente, no mundo globalizado no qual vivemos, onde a comunicação e a informação tornam-se cada vez mais rápidas, podemos perceber que o aprendizado de uma língua estrangeira é de suma importância, pois, além do objetivo de comunicar-se com países estrangeiros e das questões profissionais, uma língua estrangeira traz acima de tudo benefício pessoal para o indivíduo, abrindo sua percepção e perspectiva do mundo. Em acordo com essas observações Day (2012, p.2) afirma que “Quanto maiores as possibilidades que temos de estabelecer relações comerciais, culturais e contatos pessoais com indivíduos de outras partes do mundo, maior é a importância de dominarmos outros idiomas além da língua materna.”

Do ponto de vista legal, atualmente, no Brasil, o ensino das línguas estrangeiras está regido pela Lei 9394/96 (LDB), que apoia a escolha de uma língua estrangeira no ensino e determina que, a partir do 6º ano do ensino fundamental, uma LE a critério da comunidade escolar deve ser ofertada. Já no ensino médio, a LDB estabelece que duas línguas estrangeiras (LE) devem ser oferecidas aos alunos, sendo uma obrigatória e a outra opcional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que é um documento não obrigatório elaborado pelo governo federal, com o intuito de nortear os objetivos de ensino no país, o ensino da LE deve pautar-se em três eixos básicos:

- Fatores históricos que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras;
- Fatores relativos às comunidades locais, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira (neste âmbito inclui-se o francês, o espanhol, o guarani e mesmo o inglês) e as comunidades de imigrantes (cujas colônias justificam a adoção do italiano, do alemão, do japonês, além de outros dialetos regionais que se mantêm);
- Fatores relativos à tradição, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento, fator decisivo quando analisamos a importância cultural do francês, do alemão e do espanhol, entre outras. Saber falar é um meio de inclusão que facilita o



relacionamento em um contexto mundial.

A partir desses três pontos, podemos ver que, embora a língua inglesa seja colocada em mais evidência, os PCN consideram a importância da língua francesa por fatores como a tradição, linguística e cultural. Levando em consideração não só por esses fatores que os PCN apontam, o ensino de FLE deveria ser estimulado por outros fatores como:

- É o segundo idioma mais ensinado no mundo.
- É a língua oficial da ONU, UNESCO e das olimpíadas.
- É o idioma oficial em 56 países.
- É o idioma presente nos 5 continentes.
- É importante para o mercado de trabalho.

Contudo, mesmo estando previsto o ensino de LE em lei e nos PCN, podemos afirmar que o acesso ao ensino das línguas estrangeiras no nosso país continua limitado, pois, quando observamos as escolas regulares, vemos uma baixa variação de idiomas ofertados. Em se tratando de pessoas com algum tipo de necessidade especial, particularmente os cegos, há um outro fator que dificulta o acesso ao ensino de uma língua estrangeira: a escassa produção de material didático (MD) de língua estrangeira adaptado para esse público.

Seguindo esse viés, pautando-se em uma demanda social-inclusiva no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o presente trabalho procura identificar quais concepções de aprendizagem, língua/linguagem estão subjacentes ao MD elaborado para o ensino de FLE com os cegos. Para tanto, tomamos a teoria de aprendizagem e de compensação de Vygotsky (1997) como base para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem e dos processos compensatórios realizados pelos alunos pela falta da visão. Também nos apoiamos nas contribuições teóricas de Leffa (2008), que nos dão orientações sobre a elaboração de material didático de LE, através de um processo que tem o aluno como principal núcleo norteador, Cerqueira e Ferreira (2000) que abordam sobre os materiais que auxiliam o ensino para cegos, Vygostky (2000) explicando como ocorrem as construções do pensamento e da linguagem, entre outros estudiosos sobre o ensino de LE, FLE e sobre o ensino.

O nosso objetivo geral verifica se a produção e abordagem do material didático do FLE atende às necessidades dos cegos em seu processo de ensino/ aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos como objetivos específicos: (1) identificar as concepções de aprendizagem e de língua que orientam a preparação do MD usado nas aulas

de FLE para cegos e (2) identificar a concepção de aprendizagem subjacente ao desenvolvimento das aulas através da utilização desse MD.

Fazendo um elo entre as reflexões vindas do projeto Práticas Inclusivas e Ensino de Língua Estrangeira: Aulas de Francês no Instituto dos Cegos de Campina Grande, e da escassez de um ensino inclusivo no nosso país, nossa pesquisa aborda a importância e o direito da inclusão das pessoas cegas em nossa sociedade e no ambiente educacional, seja ele qual for, pois isso é garantido por lei. Também almejamos, a partir de tal trabalho, abrir as portas para o desenvolvimento de pesquisas científicas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, à seriedade do preparo de profissionais qualificados, a repensar métodos e metodologias inclusivas e a produção de material didático adaptado para cego, voltado para o ensino de línguas estrangeiras, em específico para o ensino de FLE, que atualmente é inexistente.

Em relação à organização estrutural deste trabalho, além desta introdução e das considerações finais, dividimos o texto em cinco capítulos. Inicialmente, apresentamos brevemente o percurso histórico da educação especial no país e alguns documentos e políticas públicas que apoiam a inclusão social e educação do público com algum tipo de deficiência focando especialmente nas pessoas cegas. No segundo capítulo abordamos concepções de aprendizagem, concepções de língua/ linguagem e o ensino de língua estrangeira, incluindo o francês como língua estrangeira para cegos. O terceiro capítulo destina-se às reflexões sobre o material didático de FLE para as pessoas cegas. No quarto capítulo, descrevemos a metodologia adotada para a elaboração da pesquisa e no último capítulo analisamos os materiais didáticos adaptados para atender às necessidades dos alunos que não têm a visão, levando em consideração sua concepção de aprendizagem, língua/ linguagem presentes para a apropriação da língua-alvo que estava sendo ensinada.

## 1-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

### 1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil, foi no período imperial que se deu o primeiro passo para a reflexão sobre a implementação da educação especial. Através do apoio de Dom Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos meninos cegos que, em 1891, veio a ser nomeado como o Instituto Benjamin Constant. Conforme as considerações de Silva et al (2016),

Em 1854, foi fundado por D. Pedro II o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que logo depois foi denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que atendia meninos surdos que possuíam entre sete e quatorze anos de idade. (SILVA et al, 2016, p. 3)

A fundação do primeiro instituto voltado para os cegos se deu pela influência do ministro imperial Couto Ferraz que ficou admirado com o trabalho do jovem José Álvares de Azevedo ao educar a filha cega do médico da família imperial. Com esse exemplo da capacidade educacional da pessoa com deficiência, iniciou-se a abertura educacional voltada para o público especial. Com isso, de acordo com Silva et al (2016),

A partir de 1900 foram surgindo indicadores que mostravam o interesse da sociedade em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais específicas e tal fato provocou o crescimento do número de trabalhos científicos e técnicos, assim como a realização de congressos e a criação de estabelecimentos de ensino tanto públicos como privados direcionados a esse público. (SILVA et al, op.cit, p. 3)

Porém, mesmo com o desenvolvimento das discussões a respeito da educação especial no país, eles continuavam sofrendo com preconceito e exclusão enquanto cidadãos. Desde esse período, as pessoas com algum tipo de deficiência viviam em regime de segregação na sociedade, conviviam na maior parte do tempo no meio familiar e, fora desse ambiente, as atividades às quais eram destinados não exigiam grau de desenvolvimento cognitivo e nem de inclusão nas demais esferas sociais. Com o decorrer dos anos, a nossa sociedade passou a entender que esse indivíduo precisava também ser escolarizado, mesmo assim, de acordo com as considerações de Batista (2006), ele ainda era visto como alguém que não se encaixaria e não teria condições de frequentar o ambiente escolar junto aos demais alunos.

Foi a partir desse ponto de vista que a lei de diretrizes e bases da educação (Lei 4.024/1961) passou a estabelecer direitos educacionais “excepcionais” a essas pessoas, com o intuito de integrá-las à comunidade. Dessa maneira, ficava claro que se pretendia integrar, na medida do possível, alunos com algum tipo de necessidade especial ou não no processo

educacional. Com isso, ao mesmo tempo em que se previa a integração de todos os alunos no sistema educacional geral (público), colocava-se também o incentivo às iniciativas privadas que visassem abarcar a educação do público especial. Isso tornou contraditórias as afirmações iniciais da LDB de educação pública para o desenvolvimento de todos, colocando as premissas da educação inclusiva como distantes dos ideais desta Lei.

Sendo assim, no ano de 1970 foi criado, no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial, passando a ser responsável pela implementação de políticas educacionais voltadas para o público com necessidades especiais, inclusive os cegos.

Embora a sociedade estivesse começando a se abrir para as discussões sobre leis e políticas de ação voltadas para esse grupo, ele ainda continuava sendo marginalizado e no dia a dia continuava sendo excluído no ambiente social. De acordo com Franco e Dias (2007, p.4) foi durante a década de 1980 que estas pessoas começaram a deixar de ser objeto para se tornar sujeitos das ações de prevenção, reabilitação, inserção no mercado de trabalho e obtenção dos direitos de cidadania. Logo após esse período, depois de diversos eventos e reflexões sobre a necessidade de se reconhecer o sujeito com deficiência como um ser capaz de ser inserido na sociedade de forma digna, somente em 1994, é que finalmente foi publicada uma política específica em prol desse público no nosso país, como veremos no tópico seguinte assim como alguns dos documentos e políticas públicas que procuram discutir a inclusão social e escolar dos cidadãos em nossa sociedade.

## 1.2 DOCUMENTOS E POLÍTICAS QUE DISCUTEM A INCLUSÃO

A denominada *Política Nacional de Educação Especial* teve o intuito de estimular o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (PNE, 1994, p.19). Mesmo com o incentivo dessa lei ao âmbito educacional especial no país, MANTOAN (2006) comenta que

... é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser valorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a modernidade. (MANTOAN, 2006, p.23)

Atualmente, a lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem por princípio determinar como dever da família e do estado o desenvolvimento educacional do indivíduo a fim de prepará-lo para o exercício primeiramente da cidadania e após para o mercado de trabalho. Referindo-se a esse desenvolvimento através da educação nos diversos espaços da sociedade, em seu primeiro artigo, ela estabelece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017, p. 8)

Ainda nesse documento são elencados os princípios que darão base para o ensino no país:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (BRASIL, op.cit, art. 3º, p.8)

Com base nesses princípios, que envolvem a igualdade das condições para que os alunos possam permanecer na escola, a LDB dedicou-se em seu quinto capítulo, especificamente, a falar sobre a educação especial (artigo 58). Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB, 2017, p. 39). Nesse artigo ela estabelece algumas circunstâncias para implementar a educação especial:

- § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
- § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
- § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, op.cit, 2017, art. 58, p. 39)

Como podemos observar nesse artigo, embora ele apóie o serviço especializado no sistema regular de ensino, ele também não descarta a possibilidade do atendimento educacional fora desse espaço dependendo da necessidade do aluno. Já de acordo com o artigo Art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, op. cit, 2017, p.40)

E, por fim, o último artigo da LDB, abordando a educação especial, determina que:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

*Parágrafo único.* O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, op. cit, p. 41)

A partir desses três artigos específicos no quinto capítulo da LDB, pudemos ver como uma das leis sobre educação no Brasil aborda vagamente acerca da educação especial quando se trata do apoio e trabalho adequado a esse público. Essa percepção se dá ao fato de ela entender a educação especial de forma geral deixando de considerar e especificar um trabalho educacional adaptado, que seja pensado e elaborado segundo suas patologias e particularidades que irão variar de acordo com o público, como por exemplo, no caso da deficiência cognitiva o trabalho será diferente das pessoas cegas que consequentemente será diferente dos surdos e de outros tipos de necessidades especiais. Vale ressaltar que no ano de 2018 a LDB teve uma breve modificação no que se refere ao direito educacional e à aprendizagem da educação especial. Por meio da Lei 13.632/2018 em seu terceiro artigo, inciso XIII, ela passou a garantir não só a Educação Especial como também ao EJA o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Direito esse que não estava mencionado e

prescrito na LBD anterior.

Além dela, outro documento parametrizador da educação nacional é o Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo estabelecer diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação de 2014 até 2024. De forma geral, suas diretrizes são baseadas na:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014, p.43)

No que se refere à educação especial, o PNE é mais completo e específico em suas metas e estratégias, pois engloba as particularidades de cada tipo de deficiência e como ela deve ser abordada educacionalmente a fim de ampliar “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (PNE, op.cit, p.54)

A partir da leitura do documento do PNE, podemos observar que ele é um documento de âmbito nacional que engloba as especificidades daqueles com deficiências com a possibilidade de melhoria da educação, que vai desde o ensino básico até o ensino superior e incluindo o ensino técnico, preocupando-se com o mercado de trabalho, após o término do período escolar do aluno. O documento apóia também pesquisas que possam melhorar o ensino a esse público e ainda preocupa-se com os profissionais que devem ser qualificados para atender às particularidades que lhe serão impostas. Contudo, o PNE ampliava o financiamento da educação para 10% do PIB e a Proposta de Emenda Constitucional 241, aprovada no ano de 2016, inviabiliza esse processo, pois, ela limita os gastos destinados a educação, que afeta significativamente o trabalho com o público especial em nosso país.

Além das legislações citadas, em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que tem por objetivo garantir e requerer “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência,

visando à sua inclusão social e à cidadania.” (LBI, op.cit, p. 10). Na área da educação a LBI também considera essencial assegurar um

Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, op.cit, 2015, p. 19)

Vale salientar que um dos pontos de maior notoriedade da LBI, além da criação de um auxílio inclusão, proibição de taxa extra para pessoas com deficiência seja na escola ou em plano de saúde, é apoiar a oferta de profissionais de apoio escolar de acordo com a necessidade do aluno. Outro aspecto a ser evidenciado é a modificação da visão do conceito sobre a deficiência, no qual ela deixa de ser um atributo à pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade não oferece a todos os tipos de cidadãos com suas particularidades.

Esse panorama geral da educação especial no Brasil nos leva a repensar se as políticas estão voltadas para o benefício educacional dos alunos e se de fato elas são estão sendo colocadas em prática no dia a dia. Ainda discutindo sobre questões educacionais, a seguir, faremos um breve percurso histórico até os dias atuais e observar como se encontra a proposta de educação para cegos, especificamente.

### 1.3 EDUCAÇÃO VOLTADA PARA OS CEGOS

No que se refere especificamente à educação de cegos, desde 1854, que o IBC “atendia e ainda atende crianças, adolescentes e adultos nas modalidades da educação básica, reabilitação e capacitação profissional.” (PIRES, 2014, p.4). No ano de 1946, seguindo ainda o processo de integração dos cegos na sociedade, teve início o primeiro curso específico para os cegos que estavam no período do ginásio, atualmente conhecido por ensino fundamental. Após esse modelo de ensino para cegos adotado pelo IBC, começaram a surgir outros centros educacionais ligados à causa da cegueira, de acordo com as considerações de Pires (2014)

Seguindo o modelo educacional do IBC, de internato voltado para a educação e a residência de pessoas deficientes visuais, Masini (2013) e Mazzotta (2001) afirmam que outras instituições surgiram na esteira do movimento integracionista: Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926), Instituto Padre Chico, em São Paulo (1928), Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929), Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934), Instituto São Rafael, em Taubaté/SP (1940), Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (1941), Instituto Paranaense de Cegos, em Curitiba (1944), Associação Linense para Cegos, em Lins/SP (1948) e Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande/MS (1957). (PIRES, 2014, p.4)



Em meio a essa expansão de centros específicos voltados para os cegos, e da visibilidade deles enquanto sujeitos em sociedade, em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), promovida pelo Ministério da Educação (MEC) na qual se iniciou a fase de maior abertura para a educação das PC no nosso país. Em seguida, por volta da década de 70, através da integração educacional na parte pedagógica esse grupo ganhava forças legais com a aprovação da LDB de 1971.

Mediante a essa ampliação de discussões educacionais sobre os cegos, nesse mesmo período o Brasil passou a ser também mais atuante em tratados internacionais como, por exemplo, no ano de 1990 na Declaração Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca em 1994, seis anos após na Declaração de Guatemala e, em 2009, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Eles tinham por objetivos a discussão, formulação e reforma de direitos, políticas e sistemas educacionais a fim reformular novas oportunidades e desenvolvimento assegurado sobre a dignidade do cidadão e sua inclusão social. É interessante ressaltar que esses eventos foram significativos, pois visavam a inserção das pessoas com deficiência não só na educação, mas nas demais esferas sociais,

Retomando as considerações feitas pela LBI, observamos que atualmente ela dispõe em alguns de seus artigos algumas especificidades que se enquadram as necessidades das PC, como por exemplo, no caso da educação:

- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; (LBI, op.cit, p. 20)

Quanto à tecnologia assistida no Art. 74 é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. (LBI, op.cit, p.35)

facilitando o acesso do cego quanto aos conteúdos educacionais como: livros em áudio, com áudio descrição e até mesmo sensoriais, materiais didáticos táteis de acordo com o conteúdo e disciplina que estejam cursando, práticas educacionais adaptadas, para que sua falta de visão não interfira no aprendizado, aplicativos e softwares educacionais que possam ser utilizados pelo próprio cego etc. No capítulo IX quanto à ciência e tecnologia, observamos alguns pontos que também estão voltados para o apoio à educação como podemos ver no Art. 77

§ 2º A acessibilidade e as tecnologias assistiva e social devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento.

§ 3º Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência. (LBI, op. cit, p. 37)

Diante do percurso histórico e dos direitos educacionais que são assegurados às pessoas com deficiência e aos cegos em nosso país, é necessário, também, compreender como os estudos científicos descrevem a concepção de aprendizagem e o processo e desenvolvimento do aprendizado dos cegos, como veremos no capítulo seguinte.

## 2- ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE/FLE

### 2.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem desperta o interesse de muitos estudiosos, o que explica a existência de várias concepções e teorias buscando compreender e descrever como esse processo ocorre. Dentre elas encontramos a proposta de Vygotsky ([1989] 2000), segundo o qual aprendizagem e desenvolvimento podem ser divididos conforme os três modos: como processos independentes, como processos simultâneos e como processos divergentes, mas relacionados.

1. Aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes: de acordo com esse ponto de vista, a aprendizagem não leva em consideração nenhum processo de desenvolvimento criado pelo meio, porque ela ocorre por um processo de maturação natural. A aprendizagem não tem a capacidade de influenciar o desenvolvimento, pois as próprias formas superiores do pensamento que a criança possui são capazes de se desenvolver mesmo que ela não frequente a escola ou qualquer outro ambiente de ensino. Ou seja, conforme essa abordagem o processo de desenvolvimento da criança é priorizado em relação ao da aprendizagem, pois os períodos do desenvolvimento antecedem os da aprendizagem.

Observando essa primeira abordagem, podemos dizer que ela acaba desvalorizando as práticas educativas, já que concebe a separação entre a aprendizagem e o desenvolvimento acreditando, assim, que o conteúdo aprendido pela criança não tem relação com a mudança no seu desenvolvimento intelectual.

2. A aprendizagem e o desenvolvimento são consolidados, de modo que acabam se tornando idênticos e paralelos. À medida que a criança aprende se desenvolve e nesse processo de desenvolvimento também acaba aprendendo. Nessa abordagem, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem simultaneamente de forma natural. Em vista disso, a aquisição teria a função de apenas organizar o comportamento da criança, porque ele continuaria sem interferir nas normas naturais do desenvolvimento. Diferentemente da primeira abordagem aqui “[...] os aspectos internos decorrentes da maturação do sistema nervoso determinam as possibilidades de aprendizagem, assim como, em medida correspondente, a aprendizagem categoriza as possibilidades do desenvolvimento das capacidades humanas”. (BERNARDES, 2006, p. 41)

Quanto à limitação do ensino nessa concepção, podemos dizer que ela não ocorre em razão das condições de desenvolvimento e aprendizagem serem naturais, necessitando apenas da organização e mudança do comportamento advindas do ensino.

3. A última abordagem é denominada por aprendizagem e desenvolvimento como procedimentos divergentes, porém relacionados. Como podemos observar, de acordo com o próprio conceito ela é uma junção das ideias das abordagens anteriores. Nessa abordagem é necessário observar a diferença entre o desenvolvimento ocorrido pela maturação e quando ele é resultado da aprendizagem, porém tal diferença ocorre apenas no reconhecimento dos processos, já que na prática, segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem influencia até certo ponto a maturação e vice-versa. Um ponto interessante mencionado pelo teórico é a possibilidade de realização da aprendizagem através do desenvolvimento, embora ele seja considerado acima da aprendizagem.

Levando em consideração os outros pontos exemplificados até o momento e a relevância de tal abordagem para a educação escolar, de acordo com Moraes et al (2008), essa abordagem,

Além de valorizar a aprendizagem como a promotora do desenvolvimento humano, delega à educação e ao ensino um importante papel nesse processo. Este pressuposto é de fundamental importância para a educação escolar por colocá-la em um grau de extrema relevância na constituição do desenvolvimento humano. (MORAES et al, 2008, p. 7)

Diante da breve explicação sobre os conceitos do desenvolvimento da aprendizagem defendidos por Vygotsky, vale ressaltar que para ele a aprendizagem sempre inclui as relações entre as pessoas e o ambiente em que estão inseridas, uma vez que ele se apoia a ideia de que o processo de desenvolvimento do aprendiz acontece quando entramos em contato com a cultura na qual estamos inseridos e com nossas relações sociais que nos proporciona. É a partir dessa interação que a aprendizagem sucede no ambiente escolar conforme a zona de desenvolvimento real que é caracterizada pelo conhecimento já maturado no aluno fazendo-o realizar sozinho as atividades. Além da zona de desenvolvimento proximal que, segundo Moraes et al (2008, p. 8) “ são os conhecimentos que a criança terá capacidade de se apropriar por meio das mediações culturais ao longo de sua vida. Isto é: o intervalo entre o que é capaz de realizar sozinho e o que será capaz de fazer com a mediação do outro mais experiente.” Em outras palavras, a aprendizagem escolar só se efetiva em meio social e é a partir dela que a

criança se apropria das condutas/ aprendizagens humanas.

## 2.2 O APRENDIZADO DA PESSOA CEGA

Quando nos referimos às formas de aprendizagem dos cegos, os processos de desenvolvimento e maturação do ensino assemelham-se aos meios convencionais no sentido de que “aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. (OLIVEIRA, 1995, p. 57). Reafirmando esse pensamento, Oliveira (1995, *apud* ROLIM e GUERRA, 2008) ainda afirma

Que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingiar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1995)

Ou seja, o aprendizado está relacionado à interação do sujeito com o mundo ao seu redor, de maneira que essa interação seja capaz de influenciar seu posicionamento, tanto interno quanto externo na sociedade, como, por exemplo, questões emocionais, ambientais, comportamentais serão desenvolvidas por suas relações com o próximo no processo de aprendizagem educacional. De acordo com esse ponto de vista, Vygotsky (1991) considera que o aprendizado é um processo complexo, no qual o conhecimento se constrói de acordo com a interação diante do ambiente social e que é a partir disso “que a criança adquire processos adaptativos. Isso significa que a cada estágio a criança muda as respostas e as realiza de maneira nova, gerando novos instrumentos de pensamento ou comportamentos intermediados pela ação interpessoal. (VYGOTSKY, 1991, p. 5)

Porém, quando se trata do aprendizado da PC, encontramos alguns paradigmas preconceituosos quanto a esse processo, pois, no caso da cegueira, “pode-se dizer que a falta de visão é percebida, a priori, como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada.” (LIRA et al, 2008, p. 6). Esse pré-julgamento acerca da capacidade dos cegos não vem só do ambiente escolar e da sociedade, ele começa muitas vezes dentro do próprio lar do indivíduo. Ainda segundo as considerações do mesmo autor

No contexto familiar, por exemplo, as pessoas não sabem o que é ser cego, o que é ser alguém com uma capacidade visual limitada e não conhecem as formas de interação desses com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem alunos cegos ou com baixa visão em sala de aula, na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. (LIRA et al, op. cit, p. 6)

Na tentativa de mostrar que os cegos, assim como os videntes, possuem plena capacidade cognitiva de aprendizado, utilizando através da interação outros processos de se chegar ao conhecimento, Vygostky (1997) escreveu sobre a teoria da compensação, que, em se tratando do tema da cegueira, resume-se em compensar o indivíduo na ausência da visão, com o acentuamento da percepção dos outros sentidos, a fim de equilibrar o seu desenvolvimento mesmo com a impossibilidade de enxergar. Baseado nesse posicionamento, Ros (2000) afirma que

O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito, criança ou adulto, envolve-se na vida social, coletiva e em que favorece o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam a história da pessoa. (ROS, 2000, p. 36)

Segundo esse princípio defendido por Vygostky, Lira et al (2008) afirmam que

As leis que regem o desenvolvimento do aluno com algum dano físico ou mental e do aluno considerado normal são as mesmas. Não existem diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente, surda ou ouvinte, já que as forças do desenvolvimento são dinâmicas e buscam, através da compensação, uma superação de um estado de insegurança e de inferioridade que a condição da criança impõe. (Lira et al, op.cit, p.9)

Desse modo, compreendemos que, mesmo em meio à cegueira, o desenvolvimento psíquico do indivíduo é reorganizado para possibilitar a reparação do aprendizado mesmo sem enxergar, como já mencionamos acima. Sendo assim, o problema não está em como o cego irá aprender e sim em como a sociedade irá lidar com o modo de aprendizado do cego. Lira et al. (2008)

Enfatizaram que o problema da cegueira é meramente instrumental, e ao se proporcionar ao cego formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braile, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. (Lira et, al, op. cit, p.11)

Portanto, “A fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência

social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais.” (ROSS, op. cit, p.11). Dessa maneira, as formas de interação social serão fundamentais para que a PC supere suas limitações de ordem orgânica e possa desenvolver o seu processo de aprendizado. Pois não é somente pelos métodos sensoriais ou a percepção auditiva, como o senso comum costuma acreditar, que o aprendizado do cego ocorre e sim, através da comunicação interativa com os outros ao seu redor que a compensação acontece.

### 2.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/ LINGUAGEM

Perante as concepções de aprendizagem expostas anteriormente, estamos cientes de que no que se refere à língua e à linguagem, há também diferentes tipos de concepções. Ainda segundo as considerações de Vygotsky (2000), que destacava a relevância da aquisição de conhecimentos e da linguagem através do aspecto social, no qual “o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.” (RABELLO e PASSOS, 2013, p. 3)

Em se tratando da aprendizagem de LE e do FLE, ela ocorrerá através da interação de um indivíduo com os outros em conjunto ou em pares em constante negociação e mediação para que a comunicação seja realizada, levando em conta que “A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.” (RABELLO e PASSOS, op cit, p. 8)

Porém, como a presente pesquisa busca analisar a concepção de linguagem voltada para o ensino para fins de análise do MD, exporemos apenas a concepção que concebe a linguagem dentro de sua realidade social concreta, na qual ela não é apenas um sistema de signos linguísticos utilizados pelos falantes e sim um sistema aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas pelos sujeitos situados mediante um contexto. Pois é

A perspectiva sociointeracionista no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira que propõe uma reflexão no ensino de línguas, ao considerar o indivíduo como um ser social, apontando como essencial a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações sociais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. (SOUZA et al, 2010, p. 24)

Assim, a concepção sociointeracionista da linguagem voltada para a LE, desenvolve no aluno algumas competências discursivas segundo as considerações de MARCUSCHI (2008)

- a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural;
- b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas; c) a língua, enquanto sistema formal acha-se impregnada pelo discurso;
- d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos ou explicados com base apenas no sistema formal da língua;
- e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.;
- f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais;
- g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Confirma-se o entendimento de língua como atividade contextualizada a serviço da comunicação em situações de atuação social e por meio das práticas discursivas, através da relação de um falante mais experiente com o menos experiente. Tendo em vista que essas ações dão ao aluno oportunidades para que ele participe de interações acessíveis ao seu contexto, através de tarefas/ MD de aprendizagem da linguagem, levando em consideração a troca de significados e conhecimentos de ambos. Essas ações proporcionam a proficiência, como veremos a seguir.

## 2.4 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando pensamos no ensino de uma LE, devemos procurar contextualizar o seu processo de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade do aluno, para que ele possa perceber a importância e relevância da língua que está sendo estudada. Assim, o aluno aprende não só o conteúdo estrutural e gramatical da nova língua, mas também conhece, compreende o contexto cultural de que ela faz parte e é nele inserido. Portanto, “quando se estuda uma língua estrangeira, é imprescindível discutir o sujeito e identidade, pois, mesmo o sujeito possuindo sua identidade cultural, isso não o impede de conhecer e conviver com outras culturas.” (TEIXEIRA e RIBEIRO, 2013, p. 124). Sabemos que, mesmo não estando no país de origem da LE, só pelo fato de entrar em contato com a língua do outro, “O aprendiz de línguas não é mais um mero receptor, mas um indivíduo em formação, capaz de perceber as diferentes culturas como um processo à sua formação identitária.” (TEIXEIRA e RIBEIRO, op. cit, p. 125).



De acordo com esse pensamento, Couto e Santos (2013) defendem que “Estudar uma língua estrangeira é introduzir-se em uma nova realidade sociocultural, nesse sentido o aprendiz ultrapassa as fronteiras linguísticas; e a sala de aula é, indiscutivelmente, um espaço privilegiado no estudo desses fenômenos. (COUTO e SANTOS, 2013, p.7)

Pois a língua estrangeira nos leva a enxergar um novo universo diferente daquele com o qual estamos acostumados a lidar. Através dela, temos a oportunidade de conhecer e nos integrar não só a um novo idioma, mas a uma nova cultura e um novo modo de lidar com pessoas e pensamentos divergentes do nosso, como também nos possibilita um novo modo de enxergar a vida.

No que se refere ao ensino da LE, é necessário que o aluno tenha a oportunidade de interagir durante a aula e também tenha a oportunidade de ser um sujeito autônomo no seu processo de aprendizagem. O aluno precisa acreditar em seu potencial e compreender que, mesmo não tendo a visão, ele é tão capaz de aprender uma nova língua quanto qualquer outro aluno. Como os cegos são privados do sentido da visão, tendemos a acreditar que ele terá certas restrições em sua vida e em seu processo de aprendizado. Porém, como abordamos no tópico anterior, a cegueira não estará relacionada a sua incapacidade pela busca por conhecimento, ela apenas irá estabelecer caminhos diferenciados para o ensino. Pensando nisso, quando se trata do ensino de LE para os cegos devemos ter em mente alguns pontos como, de acordo com Andrade (2013)

- Mudar paradigmas;
- Mudar a escola e o ensino;
- Estimular e valorizar professores e professoras;
- Não segregar atendimentos. (ANDRADE, 2013, p. 42)

A partir desses quatro tópicos mencionados por Andrade (2013), podemos refletir sobre alguns pontos necessários para o ensino: a necessidade de informações sobre a atuação do profissional que lida com as pessoas cegas, a sua preparação, a metodologia a ser utilizada, recursos didáticos e interação com os alunos videntes, uma vez que o aprendizado da LE para um deficiente visual irá depender da junção de todos esses elementos. Ou seja, é preciso mudar os paradigmas que existem sobre a incapacidade dos cegos quanto ao aprendizado no geral e sobre o aprendizado da LE, pois, assim como os videntes, eles também devem ter a oportunidade de aprender uma nova língua. Logo, os conceitos sobre o ensino e a escola precisam ser reavaliados, de maneira que sejam baseados na inclusão fazendo com que a PC se realize em um contexto cultural da nova língua aprendida. Outro posicionamento é

estimular e capacitar os professores para que então o ensino seja mais eficaz. Mas, infelizmente, vivemos em uma realidade em que” A população cega não tem acesso aos serviços educativos de educação especial nos níveis secundário e profissional... os cegos não têm a oportunidade de aprender uma língua estrangeira em condições favoráveis. (CABALLERO e MORENO, 2010, p.10, tradução nossa).<sup>1</sup>

Segundo o Programme Partenariat Educatif Grundtvig (PPEG, 2010, p.18) as dificuldades quanto ao ensino de LE para os cegos são decorrentes de três fatos: “Conhecimento da deficiência visual, abordagem pedagógica adaptada, material pedagógico adaptado”.<sup>2</sup> “tradução nossa” Ou seja, a limitação do acesso às LE para os cegos poderia ser diminuída se os profissionais da área da educação procurassem conhecer e pesquisar mais sobre o assunto da cegueira, sobre o público deficiente visual, como também, se houvesse um trabalho sobre a abordagem pedagógica adequada e quais os materiais a serem utilizados para esse público.

Partindo desses pressupostos, o PPEG (2010) topicaliza algumas reflexões acerca dessas três carências educacionais sobre a LE. O primeiro ponto seria o conhecimento teórico sobre o assunto: o que é a deficiência visual, quais são os níveis de cegueira, como se dá o processo de aprendizagem dos cegos, como trabalhar com esse público em sala de aula:

- Especificidades das pessoas deficientes (incluindo os direitos e os serviços adaptados),
- Psicologia de aprendizagem do deficiente visual de acordo com a natureza e a severidade da sua necessidade
- Compreensão da diversidade de necessidades (cegueira ou baixa visão; diversas particularidades da deficiência visual),
- Consideração da perda tardia da visão. Para muitos estudantes, a perda da visão surgiu na fase adulta. O trauma causado deve ser levado em consideração em sua metodologia de ensino. (PPEG, 2010, p. 18, tradução nossa)<sup>3</sup>

O segundo ponto é a abordagem pedagógica adequada que levaria em consideração:

---

<sup>1</sup>Lapopulation non-voyante n'accède pas aux services éducatifs en conditions d'équité spécialement au niveau secondaire et professionnel... les personnes aveugles n'ont pas l'opportunité d'apprendre une langue étrangère dans des conditions favorables. (CABALLERO e MORENO, 2010, p.10)

<sup>2</sup>Connaissance du handicap visuel, Approche pédagogique adaptée, Matériel pédagogique adapté. (PPEG, 2010, p.18)

<sup>3</sup>- Spécificités des personnes déficientes visuelles (y compris leurs droits et les services adaptés), - Psychologie de l'apprenant déficiente visuel en fonction de la nature et de la sévérité de son handicap, - Compréhension de la diversité des besoins (cécité ou malvoyance ; différents types de déficience visuelle), - Prise en compte du handicap tardif. Pour beaucoup d'apprenants, la perte de la vision est survenue à l'âge adulte. Le traumatisme occasionné doit être pris en compte dans la méthodologie de l'enseignement. ( PPEG, 2010, p.18)

- Levar em consideração os outros sentidos (ouvido, tato),
- Privilegiar o uso de recursos midiáticos audiovisuais acessíveis em paralelo aos recursos orais.
- Fornecer dados, contexto e feedback de informação,
- Desenvolver a análise paradigmática,
- Saber guiar uma pessoa deficiente visual,
- Prefira uma aproximação interativa entre o professor e estudante, por duas pessoas ou através de grupos pequenos,
- Evite qualquer método de ensino que os estudantes adultos poderiam considerar infantis. (PPEG, op. cit, p. 18, tradução nossa)<sup>4</sup>

E, por último, observar o material didático para que venha a ser adaptado e adequado para que as necessidades relativas à cegueira venham ser supridas, mas também, conforme a idade, contexto social e pessoal do aluno. O PPEG também selecionou alguns tópicos sobre o MD para o ensino de LE que são:

- Multimídias: CD, MP3, livros híbridos,
- Documentos sensoriais que possam ser manuseados em Braille, gráficos sensoriais,
- Manuais digitalizados.
- É recomendado assim que o professor saiba com facilidade: Adaptar os materiais impressos de forma que estejam a disposição das necessidades de toda classe e do grau de necessidade do deficiente visual,
- Fornecer os documentos e o material pedagógico em formatos acessíveis (grandes caracteres, Braille, desenhos táteis, áudio, modelos acessíveis, documentos eletrônicos, etc.). (PPEG, op. cit, p. 19, tradução nossa)<sup>5</sup>

Após compreendermos a importância da língua estrangeira para a formação do sujeito, observar as barreiras encontradas para o seu ensino e como procurar diminuí-las, veremos agora como se dá o ensino de Francês como língua estrangeira para as pessoas cegas.

## 2.5 O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CEGOS

O ser humano, de forma geral, possui a necessidade de se comunicar com o mundo ao seu redor, de interagir com outros indivíduos, e para isso ele utiliza-se da língua para manter

---

<sup>4</sup>- Faire appel aux autressens (ouïe, toucher...), - Utiliser de façon privilégiée des méthodes audiovisuelles accessibles en parallèle avec des méthodes orales. - Fournir données, contexte et retour d'information, - Développer l'analyse paradigmaticque, - Savoir guider une personne déficiente visuelle, - Préférer une approche interactive entre enseignant et apprenant, à deux ou par petits groupes, - Éviter toute technique d'enseignement que les apprenants adultes pourraient considérer infantilissante.(PPEG, 2010, p.18)

<sup>5</sup>- Multimedia: CD, MP3, livres hybrides, - Documents tactilestels que manuelsen braille, graphique stactiles, - Manuels numérisés. Il est donc recommandé que l'enseignant sacheaisément : - Adapter les matériels imprimés et la disposition de la classe aux besoins des apprenants selon leur degré de déficience visuelle ; - Fournir la documentation et le matériel pédagogique sur des formats accessibles (gros caractères, braille, dessins tactiles, audio, maquettes, documents électroniques, etc.). (PPEG, 2010, p.19)

essa relação. No caso dos cegos, essa interação é essencial para o seu processo de desenvolvimento e aprendizado, de modo compensatório, como vimos discutindo no decorrer do presente trabalho. Vimos, também, que a LE desempenha um papel significativo no desenvolvimento do indivíduo, pois, ela é capaz de reconstituir reflexivamente através de outra cultura o sujeito em sociedade.

Sendo assim, enquanto nativos da língua e cultura brasileira, e ensinando o francês como língua estrangeira (FLE) para cegos e videntes, seguimos um padrão internacional de ensino denominado *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QCECEL em francês) o qual caracteriza os níveis de proficiência de determinado idioma levando em consideração as quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir). De acordo com o CECR o nível linguístico dos alunos de FLE pode ser categorizado em três fases, A, B e C que serão desenvolvidas ao longo do percurso de ensino nas quatro habilidades mencionadas acima.

O nível A, que é considerado o nível básico, é subdividido em A1, em que o aluno aprende a utilizar expressões do cotidiano e a interagir na língua de forma básica, em nível A2, no qual o aluno já terá capacidade de se comunicar e descrever por frases curtas e precisas assuntos relacionados ao dia-a-dia. O nível B, considerado intermediário, também é subdividido em duas partes: no nível B1, o estudante já consegue interagir de acordo com as situações do cotidiano e também começa a demonstrar sua opinião sobre temas com o qual tenha familiaridade, no B2 ele capaz de interagir com certo grau de naturalidade com um nativo diante dos contextos de comunicação. O nível C, considerado avançado, também é subdividido em C1 e C2. Chegando a essa fase de ensino e convivência com a língua o aluno já tem a facilidade de se comunicar e de se expressar na língua francesa de forma fluente e espontânea nas diversas situações em que for exposto.

A partir desse quadro (anexo A) sobre os níveis linguísticos de aquisição da língua francesa, e pensando no ensino do FLE voltado para os cegos, é interessante comentarmos o relevante papel do professor neste processo, que é levar o aluno a construir conhecimento de outra língua e acompanhá-lo em seu desenvolvimento. Pois, de acordo com as considerações de Caballero e Moreno (2010, p.63, tradução nossa<sup>6</sup>), “os estudantes compreendem a importância de um curso para pessoas com limitação visual que seja capaz de mostrar aos professores de línguas estrangeiras os diferentes métodos e metodologias para o ensino do francês”. Além disso, “O professor precisa se colocar em condição de intermediador cultural,

---

<sup>6</sup>“les élèves argumentent l’importance d’un cours dirigé aux personnes en condition de limitation visuelle qui montre aux professeurs de langues étrangères les différentes méthodes et méthodologies qui existent pour l’enseignement du français.” Caballero e Moreno (2010, p.63)

pois é preciso que ele se porte como aquele que lida com os diversos comportamentos, pensando em uma possível homogeneidade dentro da diversidade do espaço escolar” (MARIZ, 2011, p. 219). Pensando nessa importância do professor e de todo o contexto que envolve o ensino de FLE, especificamente voltado para público que não enxerga, os mesmos autores comentam que “Os estudantes demonstram um forte interesse no estudo dessa língua, porque a metodologia que será desenvolvida pelos professores é criada de acordo com as necessidades educativas desses estudantes (CABALLERO e MORENO, 2010, p.63, tradução nossa<sup>7</sup>) De forma que essa metodologia seja desenvolvida através de “um espaço educativo criado por esses profissionais, com todas as facilidades tecnológicas, didáticas e pedagógicas necessárias para assessorar esse processo de ensino e aprendizagem” (CABALLERO e MORENO, op cit, p.63, tradução nossa<sup>8</sup>).

Essa busca por novos métodos de ensino se dá pelo preconceito ocasionado pela falta de informação e preparação sobre a temática, embora, ela seja enriquecedora, pois “Qualquer deficiência, física ou mental, modifica a relação do homem com o mundo e influencia as relações com as pessoas” (COELHO e BARROCO, 2011, p.3), no entanto, quanto ao ensino de FLE para os cegos, a maior dificuldade a ser enfrentada não é a própria deficiência, mas a forma como lidar com o processo e os meios de ensino desse sujeito. Conforme o posicionamento de Vygostky (1991) acerca da pessoa com deficiência, é necessário que se tenha recursos teórico-metodológicos que permitam aos sujeitos com algum tipo de necessidade especial compensar e superar as suas restrições. Sendo assim, observamos que o ensino de francês precisa de um projeto pedagógico que seja capaz de oferecer as PC estratégias específicas de ensino conforme suas necessidades e que se tratando do FLE estimule os professores, a se posicionarem enquanto profissionais da educação e refletir a partir do ponto de vista que

Ensinar a língua francesa nos parece ainda mais motivador e instigante e por que não dizer desafiador, uma vez que se trata de uma língua que aparenta não estar entre as principais do mercado de trabalho, mas que promove um diferencial, propiciando o: “Faça diferente!” ou “Você não precisa ser igual!” (MARIZ, 2011, p. 226)

Mas que também estimule uma colaboração e interação da parte dos alunos cegos e videntes e de toda a sociedade, de forma que essa língua tenha a sua devida importância para

---

<sup>7</sup>“Les étudiants démontrent un fort intérêt dans l’étude de cette langue, parce que la méthodologie qui va être développée par les professeurs est crée d’accord aux besoins éducatifs des apprenants,” (CABALLERO e MORENO, 2010, p.63)

<sup>8</sup>“Un espace éducatif créé pour eux, avec toutes les possibilités technologiques, didactiques et pédagogiques nécessaires pour l’essor d’un processus d’enseignement et d’apprentissage.” ( CABALLERO e MORENO, op cit, p.63)

a constituição do cidadão. Pois como Caballero e Moreno (2010, p. 64, tradução nossa <sup>9</sup>) afirmam “a tarefa para dominar um idioma diferente da língua materna não tem que ser somente uma responsabilidade da pessoa que ensina, mas da pessoa que quer adquiri-la levando em consideração suas necessidades e o contexto)”

---

<sup>9</sup>“Parce que la tâche de dominer une langue différente à la maternelle ne doit pas être seulement, une responsabilité de la personne qui enseigne, mais de la personne qui la veut acquérir entenant compte des besoins et du contexte éducatif. “Caballero e Moreno (2010, p. 64)

### 3. MATERIAL DIDÁTICO DE LE PARA CEGOS

A partir da necessidade de incluir o aluno cego no contexto de ensino da língua francesa, precisamos então ter recursos específicos que atendam às suas necessidades educacionais, tendo em vista a facilitar o seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, primeiramente é preciso refletir sobre o que conceituamos atualmente por material didático (MD) e como ele pode ser utilizado para o ensino de FLE aos cegos. De forma geral, no que se refere ao MD, Santos (2014, p.3) comenta que, “nas escolas em geral quando falamos de material didático pensamos no livro didático, este inseparável “ente” praticamente onipresente nas escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas”. Partindo disso, quando se trata de ensino de línguas, em especial de uma LE, tendemos a acreditar também nesse ponto de vista, com apenas o acréscimo do CD que vem em conjunto com o livro. Porém, no caso do ensino para as PC, como se trabalhar apenas com o livro? Ele seria capaz de suprir as necessidades do aluno? De acordo com Bandeira (2009, p.3), “o material didático deve estar vinculado ao tipo de suporte que possibilite a materialização do conteúdo para o aluno”. Sendo assim, primeiramente precisamos quebrar os paradigmas existentes a respeito do material didático. Segundo a cartilha *Equipamentos e materiais didáticos* disponibilizada pelo MEC, o MD pode ser definido como

Todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Nesse contexto, os mapas e os globos são materiais didáticos utilizados para a facilitação da aprendizagem. Da mesma forma, quando a professora usa palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática ou quando projeta um filme sobre a colonização do Brasil ou, ainda, quando planta sementes de girassol e feijão no ambiente escolar para ensinar o processo de germinação (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Para Bandeira (2009, p. 2) o MD pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática. Já segundo as considerações de Santos (2016)

Os materiais didáticos envolvem tudo aquilo que pode servir para enriquecer o trabalho de professores e alunos, tais como: revistas, jornais, panfletos, anúncios. Os conteúdos de sala de aula podem ser abordados de diversas maneiras e o professor deve estar aberto às inovações e disposto a usar sua criatividade. (SANTOS, 2016, p 2)

De acordo com tais reflexões, pudemos verificar que o livro didático nem é mencionado como o principal objeto didático para o ensino, e sim qualquer material levado para a sala de aula, dentro de um determinado contexto, com o intuito de intermediar o aprendizado do aluno, em relação ao conteúdo ministrado. Logo, concluímos que o MD é um

recurso pedagógico utilizado para estimular o aprendizado e conhecimento do aluno no seu processo de ensino. A partir da consideração de Costoldi e Polinarski (2009, p.2), “os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno”, pois eles acabam facilitando a compreensão e internalização do conteúdo ensinado.

Levando em consideração a importância desse recurso para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, Leffa (2008) comenta que o material a ser produzido deve oferecer ao aluno a ajuda necessária no nível exato de suas necessidades, preenchendo possíveis lacunas no processo de ensino. Fazendo com o que o aluno tenha uma definição clara do conteúdo que está sendo ensinado e da atividade que será realizada através do MD.

Logo, ambos os sujeitos presentes no ensino são beneficiados, pois, ajuda a quem aprende porque fica sabendo o que é esperado dele e também ajuda a quem elabora o material porque observa a efetividade da aprendizagem, facilitando a avaliação. Porém, o mesmo autor ainda faz algumas considerações importantes quanto à teoria subjacente utilizada para a elaboração do MD, porque ela é “importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta”. (LEFFA, op. cit, p. 14) Assim, é fundamental ter o conhecimento sobre o público e os objetivos a serem alcançados de forma que não se concentre apenas nos aportes teóricos, mas saiba aplicar os conceitos desde a elaboração fazendo com que o aprendizado seja efetuado. Portanto, o professor deve ter noção dos fundamentos teóricos em que está baseado, de modo que eles sejam apresentados em suas práticas.

Diante de tais posicionamentos, consideramos a abordagem mais adequada para o ensino de FLE com os cegos a junção entre duas abordagens apontadas por Leffa (2008), a primeira seria a abordagem situacional, no qual “O conteúdo a ser ensinado parte de uma situação em que a língua é usada: visita ao médico, *check in* no aeroporto, abertura de uma reunião de negócios, etc.” (LEFFA, op. cit, p.11) criando assim uma situação baseada em sequências pontuais predeterminadas, em que os alunos tenham um modelo pré-estabelecido e os reproduzam de acordo com o exemplo. E a segunda seria a abordagem baseada no que ele denomina de tarefa, que para o MD de FLE distingue-se através da submissão à aprendizagem da língua diante da execução de um determinado trabalho assim como na abordagem situacional, porém, nessa situação “É a execução da tarefa que vai determinar que conteúdo linguístico precise ser aprendido.” (LEFFA, op. cit, p.11) Diferente da abordagem situacional que determina o conteúdo. Dessa forma da ao aluno um modelo, porém com a oportunidade de recriá-lo de acordo com a situação.



Tais abordagens subjacentes a esse MD deve facilitar na prática o ensino da LE, de acordo com alguns critérios sugeridos por Leffa (2008):

- Garanta atenção. Inicie despertando a curiosidade do aluno para o tópico da atividade. Conte uma história, mostre uma ilustração, faça uma analogia, conte uma anedota, cite um pensamento interessante.
- Informe os objetivos. Deixe claro para os alunos o que eles vão aprender: “No fim dessa atividade, vocês vão saber como...”. Crie uma expectativa através dos objetivos.
- Acione o conhecimento prévio. Faça os alunos pensar sobre o que eles já sabem. Relacione a atividade nova a situações e conhecimento que lhe são familiares.
- Apresente o conteúdo. Mostre os pontos mais importantes, use técnicas variadas para manter a atenção e aumentar a compreensão. Use ilustrações, fotos, objetos.
- Facilite a aprendizagem. Ajude os alunos a seguir no processo de aprendizagem, orientando, esclarecendo, dando exemplos.
- Solicite desempenho. Mantenha participação ativa dos alunos. Peça para que executem tarefas relacionadas ao que estejam aprendendo. Envolve-os perguntando, discutindo, demonstrando.
- Forneça feedback. Deixe claro para seus alunos de como eles estão acompanhando a atividade, ajudando com mais esclarecimento quando necessário. Tente produzir o material de aprendizagem de modo a poder inserir feedback. Avalie o desempenho. Verifique a aprendizagem dos alunos pela observação, perguntas. Na produção de materiais, abra espaço para avaliação contínua.
- Ajude na retenção e transferência. Faça com que os alunos lembrem o que estão aprendendo e ajude-os a aplicar seus novos conhecimentos. (LEFFA, 2008, p. 19)

No caso do MD especialmente desenvolvidos para as necessidades dos cegos voltados para a língua estrangeira, ainda são insuficientes os trabalhos e pesquisas sobre a temática, porém de acordo com a referência sugerida pelo Instituto Benjamin Constant, esses recursos didáticos podem ser classificados, conforme Cerqueira e Ferreira (2000), em:

- Naturais – elementos de existência real na natureza, como água, pedra, animais.
- Pedagógicos – quadro, flanelógrafo, cartaz, gravura, álbum seriado, slide, maquete.
- Tecnológicos – rádio, toca-discos, gravador, televisão, vídeo cassete, computador, ensino programado, laboratório de línguas.
- Culturais – biblioteca pública, museu, exposições. (CERQUEIRA e FERREIRA, 2000, p.2)

Seguindo as considerações de Cerqueira e Ferreira (op. cit), vemos a exposição de alguns recursos didáticos de maior utilidade para pessoas cegas como, por exemplo: *Mapas táteis*, elaborados com linha, barbante, cola em alto relevo, E.V.A e outros materiais que deem ao mapa textura diferenciada; *Livro Didático* com transcrições em *Braille* e também com imagens e texturas em alto relevo; *Livro Falado* que dá a possibilidade de leitura com a menor interferência possível de interpretação da obra através do sujeito que está lendo; *Thermoform* que produz através do PVC em camadas de relevo a confecção de materiais sensoriais;

*Braille Falado* que é utilizado por meio de um computador funcionando como sintetizador de voz capaz de transferir ou receber arquivos, como também editar textos a serem impressos no sistema comum ou em *Braille* de acordo com o comando de quem está utilizando. *Scanner de Mesa* que transfere textos digitalizados no computador para o formato sensorial.

Após tomar conhecimento sobre alguns dos materiais didáticos voltados para as pc, e perceber a sua escassez no que se trata do ensino de uma LE, como também de conhecer brevemente o percurso social das pessoas com deficiência e dos cegos no nosso país observando como se dá o processo de ensino de LE e da PC, continuamos assegurados em nosso posicionamento que apoiam a total capacidade de aprendizagem dos cegos e ratificamos que

O público deficiente visual precisa da atenção particular do professor no momento da aprendizagem de um determinado assunto e também da interação usando instrumentos formativos como, por exemplo, jogos, diálogos, atividades de simulação, entre outros, de forma que ele possa alcançar o mesmo nível acadêmico e as possibilidades educacionais das pessoas videntes. (CABALLERO e MORENO, 2010, p. 65, tradução nossa<sup>10</sup>)

Concluída nossas discussões sobre o material didático e os materiais voltados para as PC, a seguir descreveremos a metodologia de pesquisa adotada neste estudo.

---

<sup>10</sup>Le public souffrant d'un handicap visuel a besoin de l'attention particulière du maître au moment d'acquérir un sujet déterminé et de l'interaction en employant des instruments formatifs tels que les jeux, les dialogues, les activités de simulation et d'autres pourqu'ils puissent atteindre le même niveau académique et les possibilités éducatives des personnes voyantes (CABALLERO e MORENO, 2010, p. 65)

## 4. METODOLOGIA

Para melhor compreensão da pesquisa realizada, organizamos este capítulo com a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados: natureza, tipo da pesquisa, descrição do material didático e procedimentos de análise.

### 4.1 NATUREZA E TIPO DA PESQUISA

Considerando nosso objeto de estudo (material didático para o ensino de FLE a cegos), que requer uma exploração interpretativista, nossa investigação se caracteriza como de cunho qualitativo, tendo em vista que esse paradigma de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 14)

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso, que, conforme Fonseca (2002),

Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

### 4.2 CONJUNTO DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático analisado foi produzido especificamente para ser utilizado em um curso de FLE para cegos (alunos do Instituto de Cegos de Campina Grande), ministrado por um grupo de professoras em formação inicial, do qual faz parte a autora desta pesquisa. O referido curso ocorreu entre 11 de maio e 22 de dezembro de 2015 e teve duração de uma hora e quinze minutos durante uma vez por semana (Ver apêndice A – descrição do curso e seu contexto).

Antes da preparação do curso e da confecção do MD, tivemos uma formação preparatória para trabalhar com alunos cegos, visto que não tínhamos nenhuma vivência com PC. Foram realizadas leituras e reuniões para ser discutida a teoria que embasaria nossa

prática docente e elaboração dos materiais necessários; palestras sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade e aulas do sistema de escrita Braille no INCG; reuniões para discutir sobre a elaboração dos materiais didáticos como também para prepará-los; e discussões com a colaboradora do instituto para a aprovação metodológica dos materiais e das aulas.

A fase seguinte foi a regência das aulas e por fim as reuniões para avaliar o desempenho das docentes, como também a utilização e eficácia do material didático para os alunos.

Para a ministração dessas aulas, foram elaborados e adaptados materiais didáticos de acordo com os conteúdos das aulas e das necessidades dos alunos. Os materiais e seus conteúdos foram:

Quadro 1: Materiais analisados

<b>MD</b>	<b>CONTEÚDO</b>	<b>ADOLESCENTES</b>	<b>ADULTOS</b>
Bingo	<i>Les Chiffres</i>	5 alunos	10 alunos
Mapas sensoriais	<i>Présenter quelqu'un/Les nationalités</i>	5 alunos	10 alunos
Árvores genealógicas em E.V. A	<i>La famille</i>	5 alunos	10 alunos
Objetos	<i>Les couleurs</i>	5 alunos	10 alunos
Diálogos em Braille e em CD	De acordo com a aula.	5 alunos	10 alunos

Considerando a especificidade do grupo de alunos, o material didático elaborado dispensa, em seu uso, o sentido da visão e enfatiza a audição, o tato e em alguns momentos o olfato. Nesse contexto, elaboramos um conjunto de diálogos em francês, gravados em CD, para que os cegos ouvissem em sala de aula e em casa; confeccionamos materiais sensoriais, para que eles pudessem manuseá-los e, ao mesmo tempo, ampliassem seus conhecimentos de Braille, já que havia texto escrito nesse sistema.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE ADOTADOS

Esses materiais confeccionados foram analisados a partir das seguintes categorias de análise: concepção de aprendizagem e concepção de língua/linguagem. Essas categorias decorrem da nossa formação preparatória (citada em 4.2) pela qual tivemos conhecimento de teorias que descrevem o processo de aprendizagem e o de ensino, sobretudo de LE.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, analisamos os materiais didáticos utilizados durante o curso de francês para os cegos. No primeiro tópico, descrevemos esses MD e suas funções. No segundo, analisamos que concepções de aprendizagem orientam o uso desses MD. E no terceiro tópico, verificamos que concepções de língua/linguagem estavam subjacentes nas aulas, considerando a utilização dos referidos materiais.

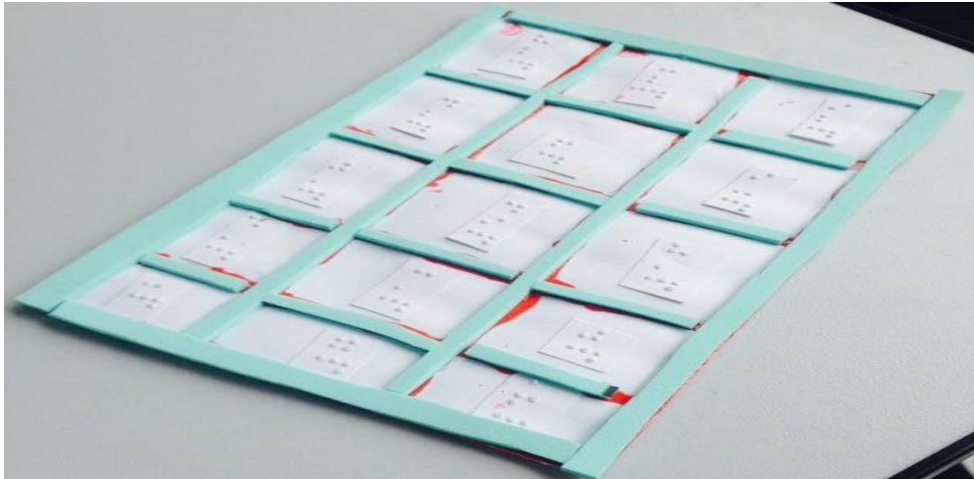
### 5.1 DESCRIÇÕES DO MATERIAL DIDÁTICO E DE SUAS FUNÇÕES

#### 5.1.1 BINGO- *LES CHIFFRES*

Um dos conteúdos específicos de FLE a serem ensinados as PC foram os números de 1 a 50. Para que os aprendizes internalizassem, de forma lúdica, os nomes dos números e para que a aula fosse mais interativa e atrativa, confeccionamos um bingo com cartelas táteis, para que os cegos pudessem manuseá-las de forma autônoma durante a aula.

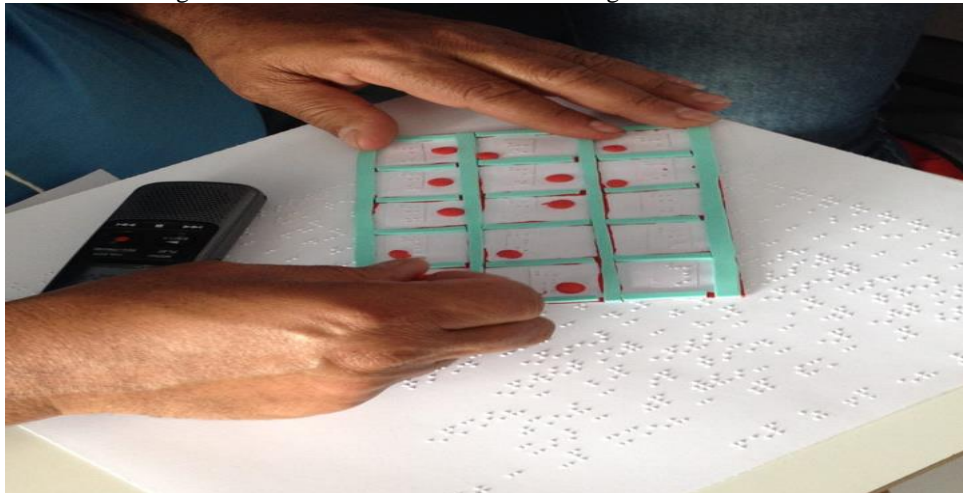
Essas cartelas foram confeccionadas com uma folha de papel, com gramatura de 120gr dividida ao meio, servindo de base, sobre a qual colamos os números escritos em Braille. A delimitação das bordas e dos espaços entre os números no interior da cartela foi feita com tiras de TNT, para que os DV pudessem identificar o número escrito em Braille dentro de cada espaço delimitado pelo alto-relevo do TNT, conforme podemos ver na primeira imagem. E, para marcar em cada cartela os números sorteados, os cegos receberam porções de massa de modelar, como podemos ver na figura 2.

Figura 1: Cartela do bingo sensorial para aprendizagem dos números



Fonte: Relatório final do Projeto de Extensão Universitária (2015)

Figura 2: Aluno utilizando a cartela do bingo durante a aula



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

O resultado da nossa produção do MD adaptado saiu como planejamos, de forma que a cartela pôde ser manuseada individual e autonomamente por cada cego.

### 5.1.2 MAPAS TÁTEIS- *PRESENTER QUELQU'UN/LES NATIONALITES*

Outro assunto que foi trabalhado durante o curso foi o conteúdo de apresentação de uma pessoa (características, nome, idade, localidade e nacionalidade), juntamente com o conteúdo nas nacionalidades. Para essa aula elaboramos mapas táteis de diversos países para serem utilizados com *souvenirs* (Torre Eiffel, um Camelo, um pequeno ônibus colombiano, um tambor, uma estátua das cabeças da ilha de páscoa, a Igreja da Sagrada Família, etc.).

Para a elaboração dos mapas sensoriais, tiramos xerox em papel convencional A4 dos respectivos mapas: Portugal, Estados Unidos, Senegal, Bélgica, Alemanha, França, Brasil, Argentina, Peru, Espanha, China e Marrocos. Essas xerox serviram de molde para a confecção dos mapas em E.V.A, como podemos ver na figura 3. Para finalizar a confecção dos mapas, escrevemos na *reglete* os nomes dos países em francês para serem enlaçados com um pequeno pedaço de barbante ao mapa. Também fizemos a impressão em letra ampliada para auxiliar a leitura de um aluno com baixa visão como mostra a 4ª figura.

Figura 3: Alunos do projeto confeccionando o mapa tátil



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Figura 4: Mapas táteis já confeccionados



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

### 5.1.3 ÁRVORES GENEALÓGICAS EM E.V.A- *LA FAMILLE*

O material didático adaptado para essa aula foi pensado a partir de como ensinar os alunos a apresentar sua família em FLE através de uma árvore genealógica. Para isso, fizemos pequenos moldes em E.V.A, que foram divididos em formato quadrado de espessura grossa, para representar o sexo masculino, e em formato circular de espessura lisa, para representar o sexo feminino. Para fazer a ligação entre esses moldes, utilizamos pequenos pedaços de barbante, já devidamente cortados, para serem colados junto com os moldes em uma folha de papel branco A4. Nossa primeira árvore genealógica tátil ficou da seguinte maneira ilustrada nas figuras 5 e 6 a seguir.

Figura 5: Integrante do projeto testando o MD



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Figura 6: Alunas do projeto confeccionando os moldes para a árvore genealógica tátil



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)



#### 5.1.4 OBJETOS- *LES COULEURS*

Para ensinar as cores em francês, não confeccionamos nenhum material particular, porém utilizamos alguns objetos e frutas específicas para que os alunos pudessem fazer as associações dos materiais propostos às cores em outro idioma. A lista dos materiais pensados para essa aula foi: folha de árvore; coração de pelúcia; pedaço de algodão, areia branca, pedaço de canela em pau, laranja, um pouco de pó de café. Escolhemos esses objetos com o intuito de que os alunos fizessem as associações às cores que iríamos ensinar no momento da aula, como, por exemplo, folha associada à cor verde, café à cor preta, banana à cor amarela etc.

Figura 7: Alguns dos objetos utilizados para a aula das cores



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Pudemos observar, ao longo deste tópico, como ocorreu o processo da confecção dos materiais didáticos adaptados sensorialmente, conforme as necessidades dos cegos nas aulas de francês como língua estrangeira em um instituto específico de PC, na cidade de Campina Grande. É relevante compreender todo esse percurso de elaboração, pois, após essa etapa analisamos como esse MD foi recebido pelos alunos nas aulas e se ele cumpriu com as expectativas de atender às necessidades de aprendizagem dos cegos, de acordo com seu contexto de ensino.

## 5.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

As ações de ensinar uma língua se relacionam diretamente com a concepção de linguagem que se tem e, conseqüentemente, com a de aprendizagem. Assim, para que o ensino se efetive nessa confluência de concepções, o MD utilizado nesse processo também reflete essa perspectiva. Neste tópico observamos que concepção de aprendizagem subjaz a esse material, que foi elaborado para as aulas de FLE, e à elaboração e desenvolvimento das aulas ministradas.

### 5.2.1 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM SUBJACENTE AO MATERIAL DIDÁTICO

A elaboração do MD visava sua utilização em situações comunicativas, de modo que, durante as aulas, os alunos pudessem participar de um diálogo (mesmo que simulado) utilizando o conteúdo ensinado em situações reais do cotidiano. Nesse contexto, analisamos esse material para identificar qual teoria pode estar subjacente à sua produção.

A confecção do bingo para a aprendizagem dos números em francês demonstra uma relação direta entre o conhecimento efetivo da pessoa cega (o jogo realizado com números em português) e o objeto da aprendizagem, que são os números em francês. Assim, esse material possibilita ao aprendiz associar o que conhece ao que não conhece e, auxiliado pelo Braille (escrita que conhecem), aprendem o conteúdo selecionado. Além disso, esse MD permite que os alunos interajam entre si a partir de uma situação real que é participar de um bingo.

Figura 8: Aluna durante a aula



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015).

Outro material que foi utilizado foram os mapas sensoriais, cujo objetivo era contribuir para a aprendizagem das nacionalidades, na língua alvo, que seriam utilizadas para o ensino de apresentação de outra pessoa.

A confecção desses mapas auxiliaria os alunos ao aprendizado dos países e suas respectivas nacionalidades, pois fazia com que os alunos sentissem sensorialmente o formato geográfico dos países que estavam sendo apresentados por meio do Braille e sendo repetidos oralmente. Além da utilização do mapa sensorial, eles ainda conheceram objetos característicos dos países fazendo que os conteúdos ensinados fossem reforçados, já que os alunos tocavam os objetos e também faziam as associações aos países que tinham acabado de ser trabalhados em classe.

Assim, após o término do ensino do vocabulário dos países e a contribuição para o aprendizado através dos mapas sensoriais e de seus respectivos objetos culturais, os alunos empregaram tal conteúdo dentro de uma situação comunicativa do cotidiano, que era apresentar outra pessoa de acordo com seu país e sua nacionalidade, porém agora com a estrutura linguística do francês.

Figura 9: Aluno fazendo o reconhecimento de um dos mapas sensoriais



Fonte: Relatório Final de Extensão (2015)

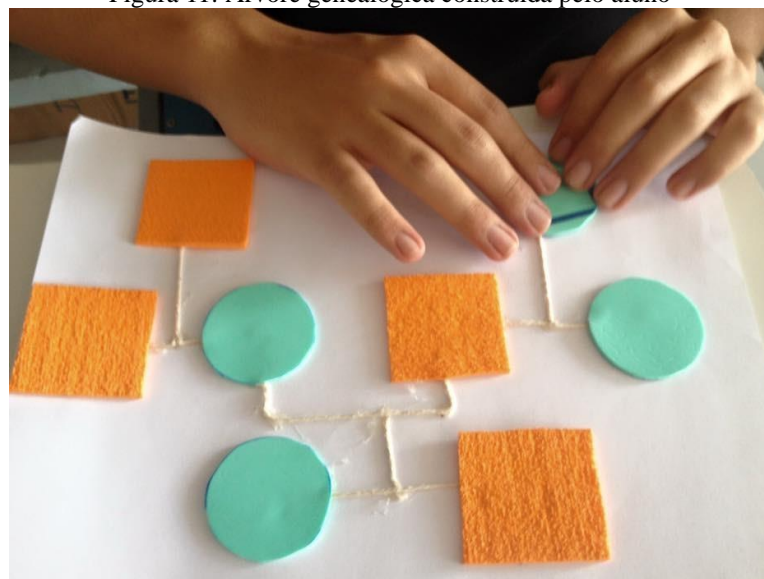
Figura 10: Objetos característicos da Colômbia sendo tocado por um aluno



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

Outro material que foi confeccionado, e que também possui a mesma concepção de aprendizagem interacionista quanto a sua produção e utilização, é a árvore genealógica, a qual tinha por finalidade fazer com que os alunos colocassem em prática o conteúdo aprendido durante a aula que foi o ensino do vocabulário da família. Levando em consideração que, ao ser utilizado para o ensino-aprendizado de FLE, de modo satisfatório, assim como os outros MD apresentados, a árvore genealógica necessitava da interação com o meio no qual o estudante está inserido, pois os alunos ao final da aula tinham que apresentar para a turma a sua família de acordo com a construção de sua árvore.

Figura 11: Árvore genealógica construída pelo aluno



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

Na aula sobre o ensino das cores em francês, como já foi mencionado no capítulo anterior, não foi produzido um MD específico, que estimulasse os alunos por meio do tato ou olfato, mas foram utilizados outros objetos que desempenhassem esse papel a fim de que os alunos fizessem as devidas associações às cores para que o conteúdo fosse internalizado. Ou seja, o uso dos objetos como a folha de árvore, coração de pelúcia, algodão, areia branca, canela em pau, laranja, pó de café etc. O uso dos objetos tinha por finalidade fazer que os alunos, por meios não convencionais, compensassem a falta de visão associando materiais já conhecidos e seus conceitos relacionados às cores na língua materna, para que pudessem então associar à nova língua que estava sendo aprendida.

Figura 12: Aluna lendo o vocabulário das cores em Braille.



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

Em síntese, o conjunto do MD se relaciona a situações do cotidiano, como entretenimento (bingo), conversas envolvendo objetos táteis, para que os cegos possam associar às realidades visuais, sobre as quais dialogam, e mapas sensoriais, para identificação de países que estavam sendo ensinados. Portanto, ao utilizarem esses MD, os alunos, colaborando uns com os outros, vão se apropriando dos conhecimentos que estão sendo ensinados, numa interação, de modo que o foco dessa aprendizagem não é simplesmente o conjunto das estruturas do francês de forma isolada, mas seu uso efetivo em ambiente comunicativo, para desencadear uma situação comunicativa real entre os alunos.

### 5.2.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM NORTEANDO AS AULAS

Identificada a concepção interacionista de aprendizagem que norteou a confecção do MD utilizado, interessa-nos agora verificar que concepção orientou as aulas ministradas no curso de FLE.

Analisando os planos de aula e a metodologia seguida, vemos que o MD foi utilizado como planejado, ou seja, proporcionando a interação entre os participantes do curso. Já na primeira aula do projeto podemos ver o interacionismo e o conhecimento prévio do aluno sendo usado para desenvolver um novo aprendizado. Na aula 1 os alunos foram ensinados a se apresentar em francês de forma dinâmica, dando a eles a oportunidade de vivenciar uma comunicação real durante a aula. Assim, após o ensino das estruturas linguísticas de apresentação em francês, pedimos que eles ficassem em pé para que iniciássemos os diálogos. E então o desenvolvimento da aula seguiu da seguinte forma: cortamos um pedaço de barbante e demos uma ponta para cada aluno, à medida que uma das professoras tocava o ombro de um dos estudantes ele se apresentava e puxava o seu pedaço de barbante para que a pessoa que estivesse com a outra ponta pudesse também se apresentar. A partir disso, os alunos que estavam em silêncio iam memorizando as estruturas e se apropriando da língua para poder exercitar quando chegasse o seu momento de apresentação. Podemos ver a ilustração dessa aula na figura 13.

Figura 13: alunos na primeira aula de francês



Fonte: Relatório Final de Extensão (2015)

A terceira aula tinha como objetivos fazer com que os alunos aprendessem os números de 0 a 50 em francês; ensinar como perguntar e informar a idade; e promover a interação entre alunos e professores. Para sua realização, a turma dos alunos adultos trabalhou com o bingo, em duplas: um com mais conhecimento de braille com outro que tivesse menos do sistema de escrita para os cegos, de modo que o mais experiente auxiliasse o outro. Assim, eles compartilhavam seus conhecimentos e falavam entre si as estruturas linguísticas que estavam sendo ensinadas (ver Figura 14).<sup>11</sup>

Na turma dos adolescentes, como todos os alunos tinham perdido a visão na infância, eles já dominavam o Braille. Então, diferentemente da outra turma, a aula se desenvolveu de duas formas: na primeira, os alunos leram, individualmente, o que estava escrito no bingo; na segunda, em grupos de dois, interagiram com os colegas para praticarem os enunciados orais que estavam aprendendo. Dessa maneira, a atenção de todos estava mais voltada para o aprendizado do FLE, visto que o braille já era de seu conhecimento. Vejamos a ilustração da figura 15.

Figura 14: Turma dos adultos na aula dos números



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

---

<sup>11</sup>A turma dos adultos trabalhou em dupla, porque a maioria dos alunos, por ter perdido a visão depois de adulto e após a fase escolar, ainda não sabia ler em Braille.

Figura 15: Aluna da turma dos adolescentes na aula dos números



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

Além das interações em grupos de dois, houve também momentos em que grupos de quatro colegas conversavam entre si, como foi na aula 4- *Présenter quelqu'un / Les nationalités* (Apresentar alguém / As nacionalidades), em que os alunos colocaram em prática o que estavam aprendendo sobre o vocabulário e as estruturas linguísticas necessárias de acordo com o que a situação comunicativa solicitava. Dessa forma, as aulas não ficavam apenas entre a interação do professor com os alunos e sim entre ambos, porque, os próprios alunos tinham a oportunidade de mediar o conhecimento com o colega ao seu lado, de acordo com a imagem 16, e em seguida partilhar com os outros colegas da classe e com as professoras.

Figura 16: Grupo de alunos na aula 4- *Présenter quelqu'un / Les nationalités* (Apresentar alguém/ As nacionalidades)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)



A quinta aula também tinha por objetivo fazer com que os alunos conseguissem aprender os nomes de frutas e legumes em francês, a partir de uma situação comunicativa. Após as estruturas linguísticas “*j’aime, j’aime bien, j’aime beaucoup, j’adore, je n’aime pas, je déteste*” e o vocabulário das frutas, cada aluno recebeu um copo de salada de fruta para que ao comerem tentassem descobrir o maior número possível de frutas contidas na salada, através da estrutura “*Quels fruits sont dans la salade?*”. Juntamente com essa atividade, eles também teriam de compartilhar com a turma algumas frutas de sua preferência e outras que eles não gostassem, utilizando todo o conteúdo aprendido em FLE. A figura 17 ilustra um dos momentos dessa aula.

Figura 17: Aula das frutas



Fonte: Arquivos da Pesquisadora (2015)

A partir das considerações feitas sobre os planos de aula e a metodologia adotada nas aulas, vemos a importância do trabalho em conjunto tanto da parte dos professores com a turma, como da parte dos próprios alunos para o ensino, porque esse tipo de aprendizagem através da mediação, pela qual um aluno não só aprende, mas também ensina ao outro o que aprendeu, aumenta o potencial linguístico de ambos. Esse procedimento proporciona a ambas as partes a oportunidade de se comunicar oralmente em uma nova língua. E foi dessa forma que o aprendizado de FLE ocorreu entre os cegos durante o curso.

### 5.3 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/ LINGUAGEM

Assim como a concepção de aprendizagem é fundamental para guiar as atitudes dos professores durante o ensino, como vimos no capítulo anterior, o mesmo ocorre com a concepção de língua/linguagem em relação ao ensino de língua francesa, pois, ela irá guiar o uso e as situações de comunicação durante o processo de ensino. Portanto, é conveniente identificar a concepção de língua/linguagem por meio da utilização do MD a fim de observar se há coerência com a concepção de aprendizagem encontrada nas aulas e na elaboração do MD.

Da mesma forma como nos outros pontos analisados, o uso da língua praticado em sala de aula e proposto nas atividades de casa entregue aos alunos tendia para o uso baseado em ocasiões reais de comunicação, fazendo com que os alunos não só decodificassem o vocabulário e as estruturas linguísticas ensinadas, mas também compreendessem onde e como deveriam expressar tais conteúdos em um diálogo habitual em língua francesa.

Diante dessa reflexão sobre a importância do ensino da língua estrangeira dentro de um contexto, elaboramos diálogos que relatavam alguma situação real de acordo com o conteúdo que estava sendo ministrado. Conforme mostra o exemplo 1, no qual um homem e uma mulher estão se conhecendo e informam nome, nacionalidade, idade e onde moram. Através desse diálogo os alunos tiveram um modelo de como pode ser feita a apresentação em francês e também puderam perceber as diferenças que existem entre as concordâncias utilizadas para homens e para mulheres.

Exemplo 1: Diálogo de apresentação aula 1: *Se présenter* (apresentar-se)

Diálogo 01- Apresentação – Situação: Diálogo entre as alunas do projeto simulando uma situação de apresentação.

- Bonjour! Ça va?
- Bonjour! Ça va bien, merci!
- Comment tu t'appelles ?
- Je m'appelle Pierre et toi ?
- Je m'appelle Melissa.
- Quelle est ta nationalité?
- Je suis français et toi ?
- Je suis brésilienne.
- Quel est ton âge?
- J'ai 15 ans et toi?
- J'ai 18 ans.
- Tu habites où?
- J'habite Paris et toi ?
- J'habite São Paulo.
- Bonsoir!
- Au revoir!

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Após exemplificar para os alunos como se apresentar utilizando os termos e estruturas da língua francesa, fizemos uma dinâmica com o barbante para que eles se apresentassem para a turma e em seguida fossem pedindo para que o colega fizesse o mesmo. Desse modo, eles puderam interagir espontaneamente através de suas próprias informações associadas ao conteúdo de apresentação. Veja a figura 18, que mostra os alunos em atividade lúdica se apresentando uns aos outros.

Figura 18: Alunos na dinâmica da aula 1: *Se présenter* (apresentar-se)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Na aula 2: *L'alphabet* (o alfabeto) e na aula Aula 4: *Présenter quelqu'un / Les nationalités* (Apresentar alguém / As nacionalidades) os diálogos que foram trabalhados em sala também estavam baseados em uma possível situação real de fala do cotidiano. Na aula 2, como observamos no exemplo 2, o diálogo apresentava alguém pedindo para que fosse soletrado o nome de outra pessoa, porque ela não havia compreendido inicialmente como ela se chamava. Já no exemplo 3 da quarta aula, o diálogo tem por objetivo apresentar a nacionalidade de um professor. A partir desses exemplos, podemos observar que os alunos aprendiam a língua de acordo com a finalidade de cada aula e à medida que iam avançando os conteúdos antigos sempre reapareciam nos diálogos, como também novas palavras e estruturas para que compreendessem que o ensino da língua francesa não é apenas um conteúdo isolado, mas está relacionado com o que já tinham aprendido, e que poderiam utilizar de acordo com as situações que estão acostumados a interagir normalmente, independentemente de se tratar de uma língua estrangeira ou não.

Exemplo 2: diálogo utilizado na aula 2: *L'alphabet* (o alfabeto)

Amelie Dupont, uma moça alta e magra, de cabelos curtos e escuros, estava à espera de seu irmão Pierre que viria à sua cidade visitá-la, quando decide ir a uns dos hotéis de sua cidade procurá-lo. Ao chegar ao hotel, Amelie é atendida por um senhor muito simpático que trabalha lá como recepcionista:<sup>12</sup>

- Bonjour, mademoiselle.
- Bonjour, monsieur. Je cherche Pierre Dupont. Il est la ?
- Pardon, mademoiselle, vous pouvez répéter son nom, s'il vous plaît ?
- C'est Pierre Dupont.
- Vous pouvez épeler son nom, s'il vous plaît ?
- Oui. D-U-P-O-N-T.
- (...)\*
- Oh, non, mademoiselle. il n'est pas ici.
- Oh, merci.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Exemplo 3: Diálogo utilizado na aula 4: *Présenter quelqu'un / Les nationalités* (Apresentar alguém / As nacionalidades)

Marie está na sala de aula esperando sua primeira aula de francês começar. Sentada na cadeira ao lado de Marie está Pauline. Elas começam a conversar sobre o professor de francês.

- Bonjour, Pauline.
- Bonjour, Marie. Ça va bien?
- Ça va bien, merci.
- Tu connais le professeur de français?
- Oui. Comment il s'appelle?
- Il s'appelle Jean Paul.
- Quelle est sa nationalité?
- Il est belge.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Para a Aula 5: *Les fruits et les legumes* (Frutas e legumes) não foi utilizado nenhum diálogo ou material didático específico, mas os alunos não deixaram de utilizar a língua dentro de um contexto e de acordo com suas próprias reflexões, porque o objetivo dessa aula, além de fazer com que eles aprendessem o vocabulário das frutas e legumes, era utilizar as expressões *J'aime / J'aime bien / J'aime beaucoup / J'adore / Je déteste / Je n'aime pas*, de acordo com sua opinião em relação às frutas que lhes eram entregues durante a atividade oral em sala, como podemos ver na figura 19.

---

<sup>12</sup>Como estávamos lidando com o público cego tínhamos o cuidado de antes de iniciar qualquer diálogo oral situá-los ao contexto que eles seriam apresentados para que pudessem estar cientes do que iriam ouvir.

Figura 19: Alunos durante a aula 5: *Les fruits et les légumes* (Frutas e legumes)



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Já na aula Aula 8: *Les parties du corps* (as partes do corpo), os alunos aprenderam o vocabulário das partes do corpo também foram ensinados a utilizar as expressões “*Je suis malade*” “*J'ai mal à ...*” e viram através do diálogo presente no exemplo 4 como utilizar as expressões associadas ao vocabulário ensinado. Então, podemos dizer que assim como nas outras aulas, a concepção de língua/ linguagem implícita através da utilização dos MD e das aulas era a de interação, na qual os alunos eram levados a observar a relevância dos assuntos ensinados na aula para o diálogo e comunicação com os outros indivíduos.

Exemplo 4: Diálogo 8: *Les parties du corps* (as partes do corpo)

- Comment ça va ?
- Ça va très mal. Je suis malade.
- Où as-tu mal ?
- J'ai mal à la tête, j'ai mal au dos et j'ai mal au ventre.

Fonte: Arquivos da pesquisadora (2015)

Figura 20: Aula8: *Les parties du corps* (as partes do corpo)



Fonte: Arquivos pessoais (2015)

Após analisar a concepção de língua que está subjacente ao ensino de FLE para os cegos, podemos concluir que ao utilizarem as estruturas linguísticas em conversas cotidianas, os alunos vão se apropriando dos conhecimentos que estão sendo ensinados por meio da interação/colaboração entre eles. Assim, o foco dessa aprendizagem não é simplesmente o conjunto das estruturas do francês de forma isolada, mas seu uso efetivo em ambiente comunicativo, para desencadear uma conversa entre os alunos e fazer com que o aprendizado da língua estrangeira seja efetuado.

## CONCLUSÃO

Concluindo, ressaltamos a importância do material didático no âmbito pedagógico para as pessoas com deficiência visual, porque eles acabam sendo relevantes e diríamos até fundamentais para durante as aulas com esse público.

Porém, reconhecemos também a falta de estudos e pesquisas voltados para a criação e discussão desses materiais quanto a todas as áreas de ensino e como o presente apresentou quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Visto que embora seja reconhecida a importância de se ter o conhecimento de uma nova não apenas pelo mercado de trabalho, mas para abranger seu conhecimento e reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade e as diversas formas de pensamento e comportamento a partir da cultural, quando se trata do público especial a impressão que se tem é que vivemos sobre a perspectiva de “para que ensinar uma língua estrangeira aos cegos?” “Qual a finalidade de se discutir sobre os seus métodos de aprendizado?”

Tal pensamento parece partir desde as políticas públicas que embora elaborem e apoiem as leis para o trabalho com o público especial negam os recursos financeiros para que todas as propostas sejam de fato efetivadas no dia a dia e acabam perpassando as demais camadas sociais, que na teoria compreendem a necessidade de trabalhos específicos de acordo com as necessidades dos alunos, mas que na prática não reivindicam seus direitos e nada acaba sendo feito.

Em vista desses embates que envolvem a educação especial em nosso país e a educação dos cegos, este trabalho buscou oferecer uma perspectiva sobre o ensino de francês, a fim de que os professores/ pesquisadores reconheçam que mesmo em meio ao nosso atual sistema de ensino é possível ensinar ao cego, pois como já foi mencionado ao longo do trabalho a falta da visão não impede seu aprendizado, mas redireciona os caminhos e processos para que esse aprendizado seja efetivado.



## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BERNARDES, M. E. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. p, 330 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BÍBLIA. II Coríntios. Português. **Bíblia de estudo Pentecostal**: antigo e novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995. p. 1170.

BRASIL. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip\\_mat\\_dit.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf) . Acesso em 29 de maio de 2018.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005**.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 20julho de 2018.

CABALLERO, Gleydiz Carolina Romero; MORENO, Jenny Katherine Moreno. **L`enseignement du FLE aux Jeunes Non-Voyants de 16 et 20 ans**. Université de La Salle Licenceen Langue Castillane, Anglais et Français Bogotá d.c. 2010. Disponível em: <<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7851/T26.10%20R664e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 de Junho de 2018.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. 2000. Disponível em: <[www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br)>: Acesso em 18 de agosto de 2017.

COELHO, Talitha Priscila Cabral; BARROCO, Sônia Mari Shima; SIERRA, Maria Angela. **O Conceito de Compensação em L.S VIGOSTKY e suas Implicações para Educação de Pessoas Cegas**. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. 2011.

CORACINI, Maria José J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, pp. 139-159.

COSTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **Utilização de recursos didático pedagógicos na motivação da aprendizagem**. I Simpósio Internacional de Ensino e Tecnologia. 2009.

COUTO, Aldenice Andrade; SANTOS, Sueli Andrade; Rita Silva. **Guerra a Metodologia de Ensino da Língua Francesa Aplicada no Curso de Letras Francês/2011 da Universidade Federal do Amapá**. Letras Escreve/ <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras/> ISSN 2238-8060/ Macapá, v. 3, n. 1, 1o semestre, 2013.

DAY, Kelly. **Ensino De Língua Estrangeira No Brasil: Entre A Escolha Obrigatória E A Obrigatoriedade Voluntária**. Revista Escrita, Gávea/Rj, 2012.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A Educação de Pessoas Cegas no Brasil**. Averso do avesso, Araçatuba, v.5, n.5, p. 74-82, ago. 2007.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.132 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equipamentos.pdf>>. Acesso em: 27 de Junho de 2018.

LEFFA, V. J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.

LIRA, Miriam Cristina Frey, et al. **A PESSOA CEGA E A INCLUSÃO: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 05 de junho de 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez, 2001.

MARIZ, Josilene Pinheiro. **Da necessidade do ensino precoce da língua francesa em contexto exolingue**. In: MARIZ, Josilene Pinheiro; CRUZ, Neide Cesar. ( Orgs.). Ensino de Línguas Estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa. Campina Grande: EDUFCG, 2011. Cap. 09, p.203-233.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga. In: **A Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento em Vigostky e a Avaliação Escolar**. Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem em Matemática: Contribuições da teoria histórico-cultural. São Paulo, 2008. p, 261. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [Orientador: Professor D<sup>o</sup> Manoel Oriosvaldo de Moura]. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16032009-145709/pt-br.php>>. Acesso em 29 de Junho de 2018.

NASCIMENTO, Irys de Fátima Guedes do. **O processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola para alunos cegos: narrativas do ensinar e aprender**. – Natal, RN 2014. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014. [Orientadora: Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva]. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19702/1/IrysDeFatimaGuedesDoNascimento\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19702/1/IrysDeFatimaGuedesDoNascimento_DISSERT.pdf)>. Acesso em 24 de abril de 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIRES, Rogério Sousa. **Um olhar sobre a história da educação do deficiente visual no município de Piracicaba/ SP**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, n. 57, v. 2, p. 155-172, jul.-dez. 2014.

PROGRAMME PARTENARIAT EDUCATIF GRUNDTVIG. **Bonnes Pratiques Pour Ameliorer L'apprentissage Des Langues Pour Les Adultes Deficients Visuels Projet “Pedagogie Et Apprentissage Des Langues Pour Les Adultes Aveugles Et Malvoyants En Europe”**. Paris: EBU 2010. Disponível em: <[http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages\\_FR.pdf](http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/languages/Languages_FR.pdf)>. Acesso em: 27 de Junho de 2018.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2013. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38699285/desenvolvimento\\_humano.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530406348&Signature=7I1lQIBtJelUA4Pj65GgOCJ%2Bo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVygotsky\\_e\\_o\\_desenvolvimento\\_humano.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38699285/desenvolvimento_humano.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530406348&Signature=7I1lQIBtJelUA4Pj65GgOCJ%2Bo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DVygotsky_e_o_desenvolvimento_humano.pdf)>. Acesso em 29 de Junho de 2018.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o Brincar na Aprendizagem e no Desenvolvimento Infantil**. Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROS, S.Z. **Vivendo e aprendendo: processos de mudança em grupos marginalizados pela “deficiência” e pela velhice “incapacitada”**. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 34-40, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1536>>. Acesso em 05 de junho de 2018.

SANTO, Wéllia Pimentel. **Material didático e ensino-aprendizagem de línguas**. Revista Desempenho, n.26, v.2, 2016. Disponível em:<<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/viewFile/26368/18691>>. Acesso em 05 de junho 2018.

SANTOS, Mauricio Caetano. **A Importância da Produção de Material Didático na Prática Docente**. III congresso brasileiro de geógrafos. 2014.

SILVA, Cleidiane de Oliveira. Et al. **A Evolução Da Educação Especial No Brasil: Pontos E Passos**. III Conedu. Congresso Nacional De Educação. 2016.

SOUZA, Ana Paula Ramos de; et al. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático**. 2010. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010

TEIXEIRA, Cássia dos Santos. RIBEIRO, Maria D'Ájuda Alomba. **Ensino De Língua Estrangeira: Concepções De Língua, Cultura E Identidade No Contexto Ensino/Aprendizagem**. Revista Trama. n. 18, 2013. Disponível em: <<http://e.revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/8249/6073>>. Acesso em: 27 de Junho de 2018.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia: a transformação pessoal pelas as imagens**. RJ. WAK. 2ªed.2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vigotski, L. S. (2004a). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. v.12. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 31-50.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia: Obras Escogidas V**. Madri: Visor, 1997.

**ANEXO A- Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues  
(Quadro Comum Europeu de Línguas)**

Utilisateur débutant	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
Utilisateur débutant	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
Utilisateur indépendant	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
Utilisateur indépendant	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
Utilisateur expérimenté	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
Utilisateur expérimenté	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

## **ANEXO B- Descrição da Aula 1: *Se présenter* (apresentar-se)**

A primeira aula começou com a apresentação dos professores e do projeto. O professor Lino Dias explicou para os alunos do que se tratava o projeto, como iriam ocorrer as aulas e em quais horários seriam. Em seguida, os alunos se apresentaram, falando seu nome, idade e o que gostavam de fazer. Esse primeiro momento com os alunos foi um dos mais importantes, pois foi quando percebemos a necessidade de elaborar um questionário para levantar mais informações sobre eles e poder adaptar melhor as nossas aulas.

Já nesse momento, levantamos uma informação muito importante sobre a turma: esse tipo de atividade em que eles precisam falar tem de ser mediada de forma diferente às atividades feitas com alunos videntes, pois, como eles não podem ver as expressões dos colegas e perceber que alguém já vai começar a falar, houve, no princípio, uma certa sobreposição de vozes e foi necessário encontrar uma estratégia: nesse tipo de atividade, devemos orientar os alunos através de um toque no ombro ou chamando pelo nome, para evitar grande sobreposição de falas.

Depois do momento de apresentação, o professor Lino falou para os alunos que agora eles iriam se apresentar utilizando a língua francesa, o que gerou muita expectativa por parte da grande maioria, eles estavam bastante entusiasmados. A primeira parte da aula foi realizada com a utilização de um diálogo que nós havíamos preparados e apresentamos oralmente. Feito isso, formamos duplas e entregamos o diálogo em braile e em fonte ampliada para as duplas e repetimos o diálogo junto com eles.

A partir da apresentação dessa aula, surgiu uma dúvida acerca da formação das duplas, e o professor nos instruiu a questionar aos alunos quais liam e quais não liam braile. Esse procedimento é muito importante, pois, desta forma, pudemos formar duplas bem equilibradas para que os alunos possam servir de andaime uns para os outros.

No momento seguinte, foi feito um jogo como barbante no qual fizemos um círculo com alunos e professores e cortamos pedaços de barbante. Nesse círculo, entregamos os barbantes uma ponta para cada aluno, de modo que se formassem duplas. Com isso, sempre que nós tocássemos o ombro de um aluno, ele iria perguntar, em francês, para o colega que estivesse segurando a outra ponta como ele se chamava, e este, iria responder à pergunta e perguntar também como é que o outro se chamava. Essa atividade foi exemplificada com os professores que estavam no grupo, para que, depois, os alunos fizessem. Eles ficaram muito entusiasmados com essa atividade.

Na parte da aula dedicada à avaliação, fizemos uma atividade de associação. Nessa atividade, lemos um diálogo, que havia sido preparado anteriormente, e entregando, novamente, dentro de duplas, as falas do diálogo recortadas para que fossem postas em ordem, associando respostas às suas respectivas perguntas. Desta vez, já com a consciência de que havia alunos que não liam braile, pudemos adaptar melhor as equipes.

Essa atividade foi muito interessante, pois gerou uma situação de cooperação muito evidente entre os alunos, fazendo com que eles quisessem resolver de forma correta o “quebra-cabeças” e terminar rapidamente a atividade. Além disso, já nesse primeiro momento, percebemos o que gerou mais dificuldade nas atividades e, também, que alguns alunos aprendem com maior facilidade que outros graças à algumas estratégias pessoais de aprendizagem. Depois da avaliação, entregamos, aos alunos outro diálogo para ser estudado em casa juntamente com um CD que foi entregue a todos.

## **ANEXO C- Descrição da Aula 2: *L'alphabet* (O alfabeto)**

Como foi orientado pelo professor, dedicamos os primeiros minutos de aula para acolher os alunos, levá-los aos seus lugares e ter uma conversa com eles para questionar se restaram dúvidas da aula anterior e sondar a opinião deles sobre o material didático. Procedimento que se repetiu em todas as aulas seguintes.

A primeira atividade dessa aula foi a leitura de um diálogo em que uma personagem do sexo feminino chegava em um hotel para se hospedar e o recepcionista não entendia seu nome, pedindo que ela soletrasse. Introduzimos, assim, o assunto do alfabeto. Feita a leitura desse diálogo, entregamos uma cópia em braile para cada um deles, atentando, desta vez, para o fato de que alguns não são totalmente cegos, fizemos também cópias com fonte ampliada para os alunos baixa visão. Depois disso, repetimos várias vezes o diálogo com os alunos, pois alguns deles sentiram dificuldade e foi necessário focar muito na estrutura das frases que eles não entendiam.

Em seguida, trabalhamos o alfabeto e a pronúncia de cada uma das letras em francês. Foi necessário repetir o alfabeto várias vezes, pois chegaram alguns alunos atrasados que não haviam ouvido e repetido das outras vezes.

Feita a apresentação do conteúdo, nós orientamos os alunos quanto à atividade da seguinte que se consistiu em um exercício onde os alunos iriam soletrar o nome do colega que estivesse à sua direita. Essa atividade também foi um pouco demorada. Esse tipo de atividade foi um pouco mais mediada pelos extensionistas, pois os alunos, além de soletrarem o nome do colega, precisam memorizar o nome e as letras que compõem o nome. Isso difere muito do que nós imaginávamos que aconteceria. Antes de realmente conhecer os alunos, nós tínhamos a ideia de que todos sabiam ler braile e que eles estariam com regletes em mãos para possíveis anotações, mas não era bem assim a realidade com a qual nos deparamos. Alguns não dominavam a técnica braile.

Nesse dia, não foi possível realizar a atividade de avaliação, pois as outras atividades levaram mais tempo do que o esperado para serem executadas. Nessa atividade, os alunos simulariam o diálogo completo, em duplas, cada um interpretando um papel: de recepcionista ou de hóspede.

Para atividade de casa preparamos um CD com o diálogo utilizado na aula e todo o alfabeto, para que eles pudessem estudar em casa, acompanhado do diálogo e alfabeto escrito, e preencher possíveis lacunas que tivessem restado da aula.



A partir dessa aula, na reunião do dia seguinte, o professor nos orientou a pedir no questionário que seria aplicado, o número de telefone dos alunos, para que possamos acompanhar melhor a turma e ligar para os faltosos para saber o motivo de não ter ido à aula. Isso seria uma forma de mostrar que nos importávamos com eles e que a presença e as ausências eram percebidas.

### **ANEXO D- Descrição da Aula 3: *Les Chiffres de 0 à 50* (os números de 0 a 50)**

Na terceira aula do projeto, foi abordado o conteúdo dos números de 0 a 50 em francês. No momento da apresentação da primeira atividade, começamos com um diálogo em que um personagem perguntava a idade do outro. Após uma leitura do diálogo, explicamos aos alunos as estruturas frasais utilizadas nesse contexto situacional e entregamos cópias do diálogo e listas dos números escritos por extenso. Cada aluno recebeu uma cópia de acordo com as suas necessidades: em braile, para os alunos cegos, e em letras ampliadas, para os alunos baixa-visão. Além disso, havia dois alunos que não sabiam ler braile e preferiam levar uma cópia em fonte ampliada para que alguém o ajudasse a praticar em casa.

Entregue o material, repetimos novamente com os alunos, tanto o diálogo, quanto os números. Após a repetição, seguimos para outra atividade: foram entregues aos alunos, em duplas, cartelas de bingo confeccionadas em E.V.A., um material didático produzido nas reuniões especificamente para essa aula. Assim, foi realizado um bingo que teve como prêmio duas barras de chocolate, uma para cada membro da dupla vencedora. As duplas foram estrategicamente formadas a partir do conhecimento que já havíamos formado sobre a turma: tivemos o cuidado de formar cada dupla com um aluno que lesse braile e outro que não lesse, de forma que eles se ajudassem. Também distribuimos cartelas em fonte ampliada para alunos com baixa visão.

## **ANEXO E- Descrição da Aula 4: *Présenter Quelqu'un / Les Nationalités* (Apresentar alguém / As nacionalidades)**

O objetivo dessa aula foi fazer com que os alunos desenvolvessem a capacidade comunicativa de apresentar outra pessoa em francês citando algumas características, como o nome, a idade, a nacionalidade e a localidade, e promover interação entre os alunos e professores. Iniciamos a aula fazendo uma revisão da primeira aula, uma vez que eram assuntos que se cruzavam. Explicamos novamente todo o conteúdo e trabalhamos com a repetição das formas de como se apresentar em francês.

Já iniciando o conteúdo da aula do respectivo dia, apresentamos um diálogo em áudio, no qual alguém se apresenta a um colega e diz seu nome, nacionalidade, idade e onde mora. Os alunos acompanharam o diálogo junto com a parte escrita em braile. Repetiram o diálogo várias vezes e percebemos que, nesse momento, houve bastante interação com a turma. Em seguida, apresentamos mapas de alguns países em material emborrachado para que eles apalpassem e sentissem os modelos dos mapas. Mapas esses de criação nossa, feitos com folha de E.V.A.

Formamos grupos de quatro alunos e, com o nosso auxílio, os mapas iam circulando entre eles. Eles tatearam os mapas e, enquanto isso, nós dizíamos de quais países se tratavam. Em seguida, eles falavam em voz alta e trocavam com o colega para que ele também tateasse o mapa. Realizamos a atividade de reconhecimento de *souvenirs* alusivas a diferentes países. Para a aula, foram levados objetos como: a Torre Eiffel, um Camelo do Marrocos, um pequeno ônibus colombiano, um Tambor do Senegal, uma estátua das cabeças da ilha de páscoa, do Chile, a Igreja da Sagrada Família da Espanha, dentre outras, para representar cada país. Essa parte da aula foi bastante interativa, os alunos se mostraram bastante interessados e gostaram muito da atividade. Repetiram os nomes dos países e as nacionalidades corretamente e conseguiram fazer o reconhecimento de cada objeto. Uma parte interessante da aula foi alguns alunos falarem que não conhecia o material utilizado, sendo este o primeiro contato deles com um mapa tátil. Atividade de casa foi um áudio contido em um CD para exercitar o vocabulário das nacionalidades, bem como atividades abordando as estruturas aprendidas.

## **ANEXO F- Descrição da Aula 5: *Les Fruits et les Légumes* (Frutas e legumes)**

O objetivo dessa aula foi fazer com que os alunos aprendessem o vocabulário das frutas e legumes em francês e fazer com quem os alunos conseguissem expressar seus gostos e preferências pelas frutas e legumes. Começamos a aula apresentando uma situação comunicativa em que duas pessoas falavam sobre suas preferências por frutas e legumes, através do uso de expressões, como “*j’aime, je n’aime pas, j’adore, je déteste, etc*”, que foram explicadas durante a aula, compassadamente, pois era um conteúdo novo para eles. Em seguida, entregamos o diálogo escrito em braile e repetimos com a turma, explicando frase por frase.

Foi entregue aos alunos uma lista com nome de frutas e legumes e repetimos oralmente com a turma. Foi dado aos alunos algumas frutas para que eles pudessem tocar, sentir o cheiro e o sabor. Entregamos aos alunos porções de salada de frutas para que eles tentassem descobrir o maior número possível de frutas contidas na salada, usando a estrutura “*Quels fruits sont dans la salade?*” e falar para a turma algumas frutas que eles gostam e outras que eles não gostam, fazendo uso do vocabulário e das expressões estudadas. Na atividade de casa os alunos tiveram que ouvir um áudio acompanhado da lista de frutas e legumes e um diálogo. Em seguida, tinha que responder perguntas sobre seus gostos de frutas e legumes.

### **ANEXO G- Descrição da Aula 8: *Les Parties du Corps* (as partes do corpo)**

Esta aula teve como objetivo ensinar o vocabulário das partes do corpo em francês, tendo como base uma situação comunicativa. Iniciamos apresentando um diálogo, em que um personagem pergunta como o outro está e a resposta é que não está bem, está doente e diz qual parte do corpo estava doendo, para isso, usamos as seguintes estruturas gramaticas: “*Je suis malade*” “*J’ai mal à tête, j’ai mal au dos et j’ai mal au ventre*”. Em seguida, pedimos para que eles repetissem. Explicamos as estruturas “*Comment ça va? Je suis malade.*” e pedimos que eles repetissem. Entregamos por escrito uma lista com o vocabulário de algumas partes do corpo e pedimos para eles repetirem. Separamos a turma em grupos e distribuimos algumas bonecas para eles sentirem e tentarem identificar as partes do corpo. Dessa forma, em cada grupo perguntamos quais eram as partes que eles estavam sentindo, para que eles pronunciassem. Tendo em vista que essa aula estavam as duas turmas juntas, com a nossa ajuda, formamos um círculo, e cada professora ficava entre eles, quando tocávamos em alguma parte do corpo da boneca junto com eles, eles teriam que falar a parte do corpo em francês. Para a atividade de casa, distribuimos um CD com as tarefas gravadas em áudios, que tinha o vocabulário, bem como diálogos para que eles pudessem ouvir e repetir. O resultado foi bastante satisfatório, uma vez que eles tiveram muita facilidade em participar das atividades que exigiram o conhecimento do vocabulário.

## **ANEXO H-Descrição da Aula 9: *La Famille* (a família)**

A aula teve por objetivo ensinar o vocabulário dos membros da família através de uma situação comunicativa. Iniciamos a aula perguntando sobre como os alunos apresentam seus amigos, seus pais, seus familiares. Após essa interação, apresentamos um diálogo onde duas pessoas estão apresentando seus familiares e, em seguida, perguntamos se eles entenderam alguma coisa e o que foi entendido. Colocamos novamente o áudio para a classe e pedimos que os alunos repetissem trecho por trecho do diálogo apresentado e fomos explicando o seu significado. Dando sequência a aula, entregamos uma lista com o vocabulário da família e lemos juntamente com eles. Após, apresentamos as árvores genealógicas que tínhamos feito em E.V.A e demos a eles para que tateassem o material, os formatos em quadrado representariam o sexo masculino e o formato circular seria o sexo feminino. Prosseguindo, distribuímos uma folha de papel ofício e entregamos os moldes quadriculados e circulares e fomos ajudando-os a formar sua própria árvore genealógica, íamos perguntando quais membros da família eles gostariam que fossem colados no papel, e eles respondiam em francês, utilizando o vocabulário aprendido na classe. Depois da colagem dos membros que eles escolheram, eles tateavam o material para sentir sua árvore genealógica. Depois de concluída essa atividade, pedimos que cada um apresentasse oralmente sua própria árvore genealógica para a turma. Para casa, foi entregue um CD com o conteúdo ministrado em classe. Os alunos ficaram entusiasmados com essa aula, pois, relataram nunca ter feito sua própria árvore genealógica antes e com a nossa ajuda eles puderam conhecer como é uma árvore genealógica.

## **ANEXO I- Descrição da Aula 12: *Les Couleurs* (as cores)**

Para trabalhar com o vocabulário das cores foi imprescindível observar, junto aos alunos, quais relações eles estabeleciam com esse tipo de vocabulário e qual seria a relevância para a aprendizagem. Inicialmente, consideramos que alguns dos alunos com baixa visão conseguiam distinguir cores. Contudo, nos questionamos sobre a relevância desse vocabulário para os alunos com cegueira total, que eram maioria do nosso público-alvo. Em nossas discussões de planejamento, concluímos que, mesmo sem conseguir distinguir as cores, os alunos lidavam diariamente com esse vocabulário quando interagem com pessoas sem deficiência visual. Assim, decidimos incluí-lo em nossas aulas.

Depois dessa observação, decidimos que seria relevante desenvolver atividades que se relacionassem com associações, isto é, trazer, junto com as cores, objetos que são por elas caracterizados, exemplo: branco como o algodão, bege como a areia, verde como as folhas de uma árvore. Desse modo, a aula se desenvolveu com a apresentação do vocabulário das cores relacionando-as com objetos. Para a associação ser sensorial, levamos os objetos para que eles associassem às cores, tais como, café, algodão, areia, folha de árvore, etc.

## **APÊNDICE A- Descrição do Curso de FLE e seu Contexto**

O curso básico de francês como língua estrangeira para cegos foi ministrado na cidade de Campina Grande no único centro de ensino da região específico para pessoas cegas, denominado Instituto dos Cegos de Campina Grande (IEACG). Tem por finalidade integrar as pessoas completamente cegas, com baixa visual e com algum grau de deficiência visual elevado que necessita de ajuda especializada para incluir-se à sociedade. O IEACG oferece alguns serviços gratuitos para esse público como, por exemplo: saúde, música, esportes, lazer, alimentação, apoio escolar e a brailização.

Devido à importância que esse Centro possui na vida dos cegos em nossa região, o projeto *Práticas Inclusivas e Ensino de Língua Estrangeira: Aulas de Francês no Instituto dos Cegos de Campina Grande* desenvolvido pelo programa de bolsas de extensão (Probex) da Universidade Federal de Campina Grande, no período de 11 de maio de 2015 a 12 de dezembro de 2015, através da coordenação do Ms Lino Dias Correia Neto, teve por objetivo de promover o ensino de FLE para pessoas cegas ou com baixa visão que frequentassem o Instituto, por meio de uma abordagem e produção de material didático adaptado de forma que atendessem às particularidades dos processos de aprendizagem desses alunos de acordo com o contexto social no qual estavam inseridos.

A ministração das aulas ocorreu uma vez por semana, nas tardes das segundas-feiras e cada aula durava 01h15min. Os alunos foram agrupados em duas turmas: uma de adultos, em que a maioria eram pessoas adultas que tinham perdido a visão ao longo da vida; e uma outra turma de adolescentes, na qual todos os alunos já haviam nascidos cegos. Como foram selecionadas 4 extencionistas para o projeto, elas se dividiram em duplas para que cada dupla pudesse ser responsável por uma turma e a outra dupla auxiliasse e mediasse o trabalho, para que assim todas pudessem atuar e estar presentes em todas as aulas das duas turmas.



## APÊNDICE B- Plano de Aula 1: *Se Présenter* (apresentar-se)

Identificação da aula:	Aula 1 – Se présenter.	
Duração:	A aula terá duração de 1h15min.	
Objetivo:	Desenvolver a capacidade comunicativa de se apresentar em francês.	
Objetivos específicos:	Ensinar como perguntar informações pessoais sobre o interlocutor; Fazer com que os alunos consigam fazer perguntas e também responder perguntas sobre seu nome, sua idade, sua nacionalidade e onde mora; Fazer com que os alunos interajam entre si e com o professor; Ensinar como começar e terminar um diálogo; Ensinar para os alunos as formas básicas de se cumprimentar ( <i>Bonjour, Ça va?, Ça va bien, Bonsoir, Au revoir</i> ).	
Conteúdos:	Apresentar-se. Conjugação dos verbos <i>habiter, être e s'appeler</i> , na primeira pessoa do singular; Pronomes <i>je e tu</i> .	
Recursos:	1.Mascote; 2.Diálogo escrito; 3. Jogo do barbante; 4.Atividade no CD.	
Materiais:	12 folhas de papel, reglete, punção, 6 pedaços de barbante, tesoura, 10 CDs, 1 gravador, computador.	
Desenvolvimento o metodológico:	Ações prévias:	Conversar com os alunos sobre o curso.
	Apresentação:	1.Começar um diálogo simulando uma situação onde duas pessoas se apresentam; 2. Pedir para os alunos repetirem as falas do diálogo;
	Performance:	Jogo do Barbante 1.Pegar 6 pedaços de barbante e pedir que cada aluno segure numa ponta do barbante 2. Esclarecer que quando um puxar uma ponta do barbante com mais força, o colega que segura a outra ponta irá fazer perguntas para que o outro se apresente.
	Avaliação:	Atividade de Associação 1. Será distribuído para os alunos papéis com partes de um diálogo de uma situação na qual duas pessoas se apresentam. Em dupla, um aluno fica com as perguntas e o outro com as respostas. Eles terão que associar as perguntas com as respostas. Atividade final- <i>Jeu de Rôle</i> - 2. Em dupla os alunos terão de simular que estão conhecendo alguém e deverão se apresentar.
	Ações posteriores:	Explicar como a atividade para casa será realizada.
Atividades para casa:	Para casa, os alunos levarão um diálogo escrito para ser acompanhado junto a parte de compreensão oral que estará gravada em um CD.	

## APÊNDICE C- Plano de Aula 2: *L'alphabet* (o alfabeto)

Identificação da aula:	Aula 2– <i>L'alphabet</i>	
Duração:	A aula terá duração de 1h15min.	
Objetivo:	Ensinar o alfabeto em francês a partir de uma situação comunicativa.	
Objetivos específicos:	Fazer com que o aluno compreenda as letras do alfabeto em francês. Ensinar a soletrar (nomes próprios, palavras) em língua francesa. Através do ensino do alfabeto, proporcionar a interação entre os alunos.	
Conteúdos:	Escrita e prática comunicativa do alfabeto em francês.	
Recursos:	1.Mascote;2.alfabeto escrito;3.Atividade no CD; 4. Caixa para sorteio;5. Palavras que serão sorteadas e soletradas.	
Materiais:	12 folhas de papel, reglete, punção, caixa de papelão.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Perguntar se houveram dúvidas sobre o exercício para casa.
	Apresentação:	1. Apresentar um diálogo no qual um personagem não compreende o nome do outro e pede que ele soletre; 2. Entregar uma lista com o alfabeto em braile e pedir para que os alunos repitam as letras em francês. 3. Dinâmica de apresentação em dupla. Os alunos terão que soletrar o nome um do outro.
	Performance:	Os alunos, individualmente, irão sortear uma palavra da caixa de papelão e soletrá-la para que os colegas escrevam.
	Avaliação:	Os alunos serão divididos em dupla e em frente a classe terão que soletrar o nome um do outro simulando a situação apresentada no início da aula.
	Ações posteriores:	Perguntar se houve alguma dúvida sobre o conteúdo. Explicar a atividade para casa.
Atividades para casa:	Para casa, os alunos ouvirão o áudio do alfabeto que estará no CD acompanhados do alfabeto escrito.	

### APÊNDICE D- Plano de Aula 3: *Les Chiffres de 0 à 50* (os números de 0 a 50)

Identificação da aula:	Aula 3. <i>Les chiffres de 0 à 50</i>	
Duração:	1h15min	
Objetivo:	Fazer com que os alunos aprendam os números de 0 a 50 em Francês através de situações comunicativas.	
Objetivos específicos:	Fazer com que os alunos aprendem os números de 0 a 50 em francês; Ensinar como perguntar e informar a idade; Promover a interação entre alunos e professores.	
Conteúdos:	Os números de 0 a 50; verbo <i>avoir</i> na primeira e segunda pessoa do singular; pronomes pessoais <i>je</i> e <i>tu</i> .	
Recursos:	Diálogo escrito; lista com números de 0 a 50; mascote; bingo; cartelas; diálogos em áudio gravados em CD.	
Materiais:	Folhas de papel; cola de alto relevo; massa de modelar; reglete; punção; CDs; bingo.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Verificar se houveram dificuldades na tarefa de casa da aula anterior.
	Apresentação:	1. Começar a aula apresentando um diálogo entre duas pessoas no qual um pergunta o nome e a idade do outro e ele responde. 2. Entregar o diálogo escrito para os alunos e pedir que eles repitam; 3. Perguntar qual número aparece no diálogo e perguntar o que ele significa nessa situação. 4. Entregar uma lista com os números escritos de 0 a 50; 5. Ler e repetir junto com os alunos.
	Performance:	Bingo. 1. Entregar as tabelas do bingo aos alunos; 2. Sortear os números e pedir que eles repitam e marquem na tabela; 3. O campeão irá repetir os números em voz alta para verificação; 4. O campeão poderá levar o mascote para casa até a próxima aula.
	Avaliação:	Os alunos entrevistarão seus colegas para saber a idade de todos eles.
	Ações posteriores:	Explicar a atividade de casa.
Atividades para casa:	Diálogo em CD com personagens que apresentam e perguntas acerca das situações. Números pronunciados de 0 a 50 para que eles acompanhem com a lista.	

**APÊNDICE E- Plano da Aula 4: *Présenter Quelqu'un / Les Nationalités*  
(Apresentar alguém / As nacionalidades)**

Identificação da aula:	Aula 4. <i>Présenter quelqu'un / Les nationalités</i>	
Duração:	1h15min	
Objetivo:	Desenvolver no aluno a capacidade comunicativa de apresentar outra pessoa em francês.	
Objetivos específicos:	Desenvolver a capacidade do aluno de apresentar outra pessoa citando algumas características, como: nome, idade, nacionalidade, localidade. Promover a interação entre alunos e professores.	
Conteúdos:	Pronome pessoal <i>il</i> e <i>elle</i> . Verbos <i>habiter</i> , <i>s'appeller</i> , <i>être</i> <i>avoir</i> na terceira pessoa do singular. Vocabulário parcial de nacionalidades.	
Recursos:	Atividade no CD, diálogo escrito, mapa auto relevo.	
Materiais:	Folhas de papéis, reglete, punção, tesoura, E.V.A.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Verificar se houveram dificuldades na tarefa de casa da aula anterior.
	Apresentação:	Apresentar uma situação de comunicação na qual alguém apresenta um colega e diz o seu nome, nacionalidade, idade e onde mora; Repetir o diálogo com a turma; Apresentar mapas em auto relevo de alguns países e informar o nome do país, a nacionalidade e pedir que os alunos repitam oralmente.
	Performance:	Apresentar alguns áudios com personagens falando em sua respectiva língua (alemão, japonês, inglês) e pedir que os alunos identifiquem as nacionalidades dos personagens dos áudios. Atividade de reconhecimento com as souvenirs.
	Avaliação:	Cada aluno deve preparar a apresentação de um personagem famoso para a turma. Em dupla os alunos terão que apresentar seu colega a turma.
	Ações posteriores:	Explicar a atividade para casa.
Atividades para casa:	Atividade de áudio para exercitar o vocabulário das nacionalidades. Atividades de áudio de perguntas e resposta.	

## APÊNDICE F- Plano de Aula 5: *Les Fruits et les Légumes* (Frutas e legumes)

Identificação da aula:	Aula 5. <i>Les Fruits et les légumes</i>	
Duração:	1h15min.	
Objetivo:	Fazer com que os alunos aprendam as frutas e legumes em Francês.	
Objetivos específicos:	Fazer com que os alunos consigam aprender as frutas e legumes, a partir de uma situação comunicativa.	
Conteúdos:	Os verbos: “ <i>aimer</i> ” “ <i>adorer</i> ” “ <i>détester</i> ” na primeira e na segunda pessoa. Vocabulário das frutas e legumes.	
Recursos:	Diálogos escritos, diálogos em áudio gravados em CD, música sobre as frutas e legumes, frutas e legumes naturais, salada.	
Materiais:	Papéis, tesoura, reglete, punção, barbante.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Verificar se eles tiveram dificuldades da atividade de casa.
	Apresentação:	Apresentar uma situação comunicativa em que duas pessoas falam de suas preferências por frutas e legumes, através do uso das expressões: <i>j'aime, j'aime bien, j'aime beaucoup, j'adore, je n'aime pas, je déteste</i> . Explicar o uso dessas estruturas. Entregar o diálogo e repetir com a turma. Entregar uma lista com nome de frutas e legumes e repetir oralmente com a turma.
	Performance:	Entregar aos alunos algumas frutas para que eles possam tocar e sentir o cheiro. Atividade do barbante: Distribuir pedaços de barbante, os alunos seguram cada um em uma ponta do barbante, e quando um puxar e o outro sentir, terá que perguntar se o outro gosta da fruta ou legume que ele segura, por exemplo: “ <i>Tu aimes les bananes?</i> ” e o outro responderá, de acordo com o seu gosto, exemplo: “ <i>J'aime les bananes</i> ”, ou “ <i>Je n'aime pas les bananes</i> ”.
	Avaliação:	Os alunos terão que dizer para a turma algumas frutas que eles gostam e outras que eles não gostam, fazendo uso do vocabulário e das expressões estudadas. Levar uma salada de frutas para os alunos provarem e perguntar quais frutas estão presentes na salada, usando a seguinte estrutura: “ <i>Quels fruits sont dans la salade?</i> ” Enquanto os alunos provam da salada, passar um áudio com uma música sobre as frutas e legumes.
	Ações posteriores:	Explicar a atividade de casa.
Atividades para casa:	Os alunos vão ouvir o áudio acompanhado da lista de frutas e legumes e o diálogo escrito. Após disso, responderá algumas perguntas, sobre seus gostos para as frutas e legumes.	

## APÊNDICE G- Plano de Aula 8: *Les Parties du Corps* (as partes do corpo)

Identificação da aula:	Aula 8: <i>Les parties du corps</i>	
Duração:	A aula terá duração de 1h15min.	
Objetivo:	Ensinar as partes do corpo humano a partir de uma situação comunicativa.	
Objetivos específicos:	Denominar as partes do corpo humano. Desenvolver a comunicação oral e ampliar o vocabulário em língua francesa.	
Conteúdos:	Escrita e prática comunicativa das partes do corpo humano em francês.	
Recursos:		
Materiais:		
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Perguntar se houveram dúvidas sobre o exercício para casa.
	Apresentação:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar um diálogo no qual um personagem está com dores no corpo e seu amigo o leva para o hospital.</li> <li>2. Entregar uma em escrito algumas partes do corpo e pedir para que eles repitam.</li> <li>3. Os alunos estarão divididos em grupo e será entregue algumas palavras incompletas de partes do corpo que eles acabaram de aprender para que eles identifiquem completem oralmente as palavras para a classe.</li> </ol>
	Performance:	Cada aluno irá pegar um papel com uma palavra de alguma parte do corpo humano escrita em português e cada aluno terá que escolher um colega para traduzi-la para o Francês.
	Avaliação:	Cada aluno irá pegar um papel com uma palavra de alguma parte do corpo humano em francês e terá que traduzi-la para o português.
	Ações posteriores:	<p>Perguntar se houve alguma dúvida sobre o conteúdo. Explicar a atividade para casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para os adolescentes poderia ser ensinada a música cabeça, ombro joelho e pé em francês.</li> </ul>
Atividades para casa:	Para casa os alunos ouvirão o áudio das partes do corpo humano em francês acompanhadas do texto escrito.	

### APÊNDICE H- Plano da Aula 9: *La Famille* (a família)

Identificação da aula:	Aula 9: <i>La famille</i>	
Duração:	1h15min	
Objetivo:	Ensinar o vocabulário dos membros da família em francês.	
Objetivos específicos:	Fazer com que eles consigam aprender o vocabulário os membros da família através de uma situação comunicativa. Permitir a interação entre os alunos e o professor.	
Conteúdos:	La famille. Os pronomes possessivos: “ <i>mon</i> ”, “ <i>ma</i> ”	
Recursos:	Diálogo escrito. CD em áudio. Árvore genealógica tátil.	
Materiais:	CD's, papéis, E.V.A, barbante, lápis, tesoura, reglete, punção.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Perguntar como foi a atividade de casa.
	Apresentação:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar um diálogo de duas pessoas apresentando sua família e pedir para que os alunos repitam.</li> <li>2. Entregar lista de vocabulário e ler com eles.</li> <li>3. Apresentar a árvore genealógica e pedir para eles tentarem relacionar os membros da família.</li> </ol>
	Performance:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auxiliar os alunos fazendo as relações entre os personagens da árvore genealógica.</li> </ol>
	Avaliação:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pedir para eles fazerem suas próprias árvores genealógicas</li> </ol>
	Ações posteriores:	Explicar a atividade de casa.
Atividades para casa:	Ouvir o áudio com os diálogos e o vocabulário da família.	

## APÊNDICE I- Plano de Aula 12: *Les Couleurs* (as cores)

Identificação da aula:	Aula 12: <i>Les couleurs</i>	
Duração:	A aula terá duração de 1h15min.	
Objetivo:	Ensinar as cores em francês a partir de uma situação comunicativa.	
Objetivos específicos:	Identificar as cores em francês. Denominar e identificar as personalidades e suas características em língua francesa. Desenvolver a comunicação oral e ampliar o vocabulário em língua francesa, usando estruturas: <i>comme les/ comme le/ comme la</i> .	
Conteúdos:	Escrita e prática comunicativa das cores em francês. <i>Les couleurs</i> .	
Recursos:	1. Atividade no cd.	
Materiais:	folhas de papel, reglete; punção. Folha de árvore; Coração de pelúcia; Pedaco de algodão; Pedaco de canela em pau; Uma laranja; Um pouco de pó de café; Um pouco de areia (não terra, para que eles não sujem as mãos); Uma banana.	
Desenvolvimento metodológico:	Ações prévias:	Perguntar se houveram dúvidas sobre o exercício para casa.
	Apresentação:	Apresentar um diálogo de alguém descrevendo as cores em francês. Ensinar o vocabulário e a estrutura gramatical utilizada para falar sobre as cores.
	Performance:	Atividade de comparar as cores com os objetivos apresentados em sala.
	Avaliação:	Cada aluno terá que identificar a cor do objetivo que lhe será entregue.
	Ações posteriores:	Perguntar se houve alguma dúvida sobre o conteúdo. Explicar a atividade para casa.
Atividades para casa:	Para casa os alunos levarão um CD contendo a lista das cores apresentada em classe para que ouçam e repitam. No CD também haverá a música que eles ensaiarão para a apresentação final do curso.	