

O ensino de ple e ele a deficientes visuais

Lilian dos Santos Ribeiro
Universidade de Sevilha¹

Resumo

Este artigo pretende mostrar e propor metodologias para o ensino de português e espanhol como língua estrangeira a deficientes visuais. Neste sentido, este material de estudo poderá contribuir na formação de um referencial teórico-metodológico, com base científica e de carácter didático. A metodologia utilizada neste trabalho foi quantitativa: primeiro fiz a coleta e revisão bibliográfica e depois observações nos centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais. Também entrevistei a diretores, coordenadores, professores e alunos.

Palavras-chave: Cegos, metodologia, PLE, ELE, ensino.

Abstract

This article intends to propose the methodology of teaching Portuguese and Spanish as a foreign language to visually impaired. The approach was backed up by relevant literature and empirical evidence collected by the author through interviews with principals, coordinators, teachers and students, along with observation of rehabilitation centers for the blind and visually impaired. Therefore, this study may contribute to the formation of a theoretical and methodological referential with scientific basis and didactic character.

Keywords: blind, methodology, PLE, ELE, teaching.

Introdução

Neste artigo, pretende-se propor adaptações metodologias centradas na abordagem comunicativa para o ensino de português e espanhol como língua estrangeira a deficientes visuais espanhóis e brasileiros, no nível A1-A2. Todas as atividades de PLE e ELE estão desenvolvidas e

1. Lilian Adriane dos Santos Ribeiro é Licenciada em Letras, Habilitação em espanhol, pela Universidade da Amazônia- Brasil; Mestra em Lingüística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Salamanca e Doutora em Literatura Espanhola e Comparada, Autobiografia feminina e em Estudos de Género: Mulher, Comunicação e Escrituras, do Departamento de Literatura Integradas da Universidade de Sevilha. Professora de Literatura Luso-Brasileira e de português como língua estrangeira, pesquisadora do Grupo “Enseñanza y Aplicación de Idiomas en la Literatura, la Lengua y la Traducción” da Universidade de Sevilha. Professora de CELP - Sevilha (Centro de Estudos de Língua Portuguesa), centro examinador oficial de PLE pela Universidade de Lisboa. Membro de liLetrad. Email: lidriany@gmail.com.

o foco são as habilidades e destrezas da competência comunicativa e estudos contrastivos entre português e espanhol, mas adaptadas as necessidades e aprendizagem dos deficientes visuais espanhóis e brasileiros. Para isso, a abordagem foi respaldada em bibliografia pertinente e em dados empíricos coletados pela autora por meio de entrevistas com diretores, coordenadores, docentes e discentes de PLE e ELE; observações e estágio em centros de reabilitação para pessoas cegas e deficientes visuais (Biblioteca Braille, na escola Álvares de Azevedo, em Belém Pará-Brasil e no Colégio Luis Braille da Once, em Sevilla). Após as observações e entrevistas foram desenvolvidas e adaptadas algumas metodologias para após serem aplicadas aos alunos dos distintos centros de reabilitação e por último foi feita a análise dos resultados obtidos. Neste sentido, considera-se que este estudo poderá contribuir para formação de um referencial teórico-metodológico, com base científica e de caráter didático.

Dada a natureza e índole de caráter introdutório, panorâmico, sistemático e claramente didático deste artigo, o leitor poderá ter uma compreensão direta e científica do mundo educativo que rodeia ao educando cego. Pretende-se mostrar a percepção leitora e fazer adaptações metodologias para o ensino de Português como Língua Estrangeira a deficientes visuais espanhóis.

1. O código braille e os meios tifotecnológicos² no ensino de PLE e ELE.

Sabe-se que os seres humanos têm cinco órgãos sensoriais: a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar. Sendo que a visão possui 80% de percepção sensorial e os outros 20% estão distribuídos aos outros quatro canais perceptivos. No caso do aluno cego a percepção de mundo está reduzida somente aos 20%. Este trabalho pretende ensinar aos docentes explorarem e potenciarem os outros quatro órgãos sensoriais do discente cego.

Antes de entrar no corpus metodológico deste artigo, é necessário fazer uma pequena introdução sobre: o alfabeto braille, aparelhos tifotecnológicos utilizados por este público, os diferentes tipos de percepções: knestésica-tátil, háptica, leitora e por último propostas de adaptações metodológicas.

Ao longo dos séculos foram registradas várias tentativas de criar um sistema de leitura e escrita para os sujeitos privados de visão. Até que Louis Braille³ inventou o código braille⁴ e este ainda hoje é o sistema internacional de leitura e escrita usado pelos deficientes visuais.

2. Tifotecnológicos, esta palavra vem do grego, tifo que significa cego. Por isso, quando se fala de novas técnicas específicas para pessoas deficientes visuais se emprega o termo tifotecnologia que é o conjunto de conhecimentos e recursos direcionados aos cegos com a finalidade de que encontrem os meios mais úteis para o uso da tecnologia, sendo que os aparelhos tifotécnicos estão desenhados pensando em conseguir uma maior qualidade de vida e autonomia pessoal para estas pessoas.

3. Elissalde, Enrique (1992), *Un joven llamado Louis Braille*, Montevideo, Fundación Braille del Uruguay, y Martín- Blas Sánchez, Ángel (2000), “El Aprendizaje del Sistema Braille”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, vol. II, Madrid, Once, pp.32-33.

4. O alfabeto braille é o código tátil de leitura e escrita adotado de forma universal pelos cegos. Martín-Blas Sánchez, Ángel (2000), “El aprendizaje del Sistema Braille”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos y educativos de la Deficiencia visual*, op. cit., p. 34.; Martínez Liébana, I (1996), *Tacto y objetividad*, Madrid, Once.; Ochaíta, E, y otros (1988), *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*, Colección Rehabilitación, Madrid, INSERSO.; ONCE (1988), *Signografía braille*, Alicante, CRE “Espíritu Santo” de la ONCE.; Mousty, Ph, y col (1985), *Los respectivos roles de las manos en la lectura braille*, París, Prensas Universitarias de Francia., y Nielsen, S (1988), *Las manos inteligentes*, Córdoba (Argentina), ICEVH.

Existem alguns instrumentos através dos quais se pode escrever em braille, o mais simples e econômico se chama reglete⁵. Este aparelho está cada vez mais em desuso, mas é bom conhecê-lo porque poderá ser útil em algum momento determinado. Além do reglete, o alfabeto pode ser escrito por máquinas especiais de mecanografia: Perkins ou Blista⁶.

Na atualidade com o avanço da tecnologia apareceram aparelhos tifotecnológicos que revolucionaram a produção bibliográfica para os sujeitos privados de visão através das gravações magnetofônicas: O Braille falado⁷ é um instrumento portátil que permite o processamento e armazenamento de qualquer informação, também serve como relógio, calendário e calculadora. O texto gravado é reproduzido por síntese de voz ou o texto pode ser impresso em braille através de uma impressora braille, também pode ser conectado ao PC de qualquer computador. Outro aparelho revolucionário é o PC falado⁸, um microcomputador que tem as mesmas funções do braille falado.

Com as impressoras braille⁹ se pode imprimir qualquer texto digitado ou escaneado. A criação destas impressoras apresentou um avanço muito significativo no que se refere à agilidade e aumento da produção dos textos no código braille. A sua função é idêntica a da impressora de tinta, mas os caracteres são impressos em signo braille. Infelizmente esta impressora é muito cara e somente os centros itinerantes de reabilitação as possuem, por este motivo, se algum docente necessitar de um texto impresso em braille terá que se deslocar até um deste centros.

Como materiais tifotecnológicos, também estão os programas de síntese de voz criados e adaptados para os computadores. O uso do computador é outro avanço, pois ajuda no desenvolvimento dos portadores de Necessidades Educativas Especiais e facilita a sua aprendizagem. Permite o acesso do cego ao mundo da informática, os programas de síntese de voz mais usados são: Jaws, Dolphin e no Brasil o Dosvox, com estes programas os sujeitos privados de visão podem ler e escrever textos no computador e se conectarem a internet. Qualquer página web pode ser lida pelos programas leitores de tela abrindo para os deficientes visuais um mundo novo de informações disponíveis online.

O teclado braille¹⁰, é uma ferramenta se converteu num instrumento de libertação e muito necessário. Também há o Colorino¹¹: identificador de cor falante, que permite as pessoas cegas

5. Henri, P (1952), *La vie de Louis Braille, inventeur de l'alphabet des aveugles (1809-1852)*, Paris, PUF, p. 66., y Catálogo de la once.

6. Durán Vélez, José M^a (2000), "Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas", en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Madrid, ONCE, p.363.

7. Morales Torres, Manuela, y Berrocal Arjona, Manuel (2000), "Tifotecnología y Material Tiflotécnico", en *Intervención Educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales*, Málaga, Once, p. 8.

8. Sanz Moreno, M^a del Carmen (2000), "Educación y Nuevas Tecnologías", en Villalba Sión, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Madrid, ONCE, p. 461.; Bartolomé, A. R (1987), "Nuevas tecnologías en educación especial", *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 1, pp. 19-26., y Gross, B (1987), *Aprender mediante el ordenador*, Barcelona, PPU.

9. Dos Santos Ribeiro, Lilian Adriane (2008), *La percepción de lectura e propuestas metodológicas para la enseñanza de español a deficientes visuales brasileños*, Tesina del Master La enseñanza de español como lengua extranjera, Salamanca, Universidad de Salamanca, p. 38., y catálogo da once online.

A impressora Porta-Thiel, é uma impressora individual em braille de baixa velocidade, com uma velocidade de 10 caracteres por segundo. Admite impressão em 6 ou 8 pontos. Imprime sobre papel contínuo e folhas soltas com um máximo de 39 caracteres por linha e 29 linhas por página. Dispõe de regulador de força de impacto da pinça e 2 interfaces: serie RS-232 e paralelo (tipo centronic).

10. Morales Torres, Manuela, y Berrocal Arjona, Manuel (2000), "Tifotecnología y Material Tiflotécnico", en *Intervención Educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales*, Málaga, Once, p. 8.

11. *Ibidem*.

conhecerem as cores das roupas, flores e de outros objetos, assim obter uma maior independência. O aparelho a través dos seus sensores é capaz de identificar também pode identificar a intensidade da luz emitindo uns apitos. Todos estes aparelhos tifotecnológico permitem o acesso à informação ao deficiente visual.

2. Órgãos sensoriais: as múltiplas leituras de mundo dos deficientes visuais.

A percepção é um processo ativo que compreende a procura dos elementos mais importantes de informação, a comparação de um com outros e a elaboração de uma hipótese relativa ao significado da informação na sua totalidade, além da verificação desta hipótese por meio de uma comparação da mesma com as características específicas do objeto percebido¹².

Na percepção, por tanto, não só intervêm os sentidos, já que estes somente abrangem sensações. A percepção implica atividades cognitivas superiores que interpretam, comparam e verificam as sensações.

A maioria dos sistemas sensoriais são constituídos por órgãos sensoriais, células receptoras e nervos transmissores que, por sua vez, conectam com o corpo celular neuronal ao córtex¹³.

As experiências com a vista, o som, o ouvido, o sabor e o cheiro que rodeiam todas as pessoas, estimulam seus sentidos, enviando mensagens por nervos sensoriais até o cérebro, onde recebem um significado. Assim se inicia o processo perceptivo que em sua fase final se agrupam.

O ouvido, assim como a visão é um sistema de longa distância que lhe possibilita obter informação do ambiente. A discriminação e o reconhecimento dos sons fazem com que o deficiente visual seja capaz de distinguir os sons¹⁴.

Os sistemas olfativos e gustativos permitem o desenvolvimento de atividades importantes para uma pessoa com problemas visuais, pois recebem sensações procedentes das qualidades químicas dos objetos e do ambiente. A oportunidade de explorar o ambiente por meio do uso destes sentidos proporciona uma valiosa informação que poderá ser processada e utilizada com os dados sensoriais no desenvolvimento perceptivo¹⁵.

Em geral, a detenção dos cheiros é útil como forma de efetuar algumas distinções entre materiais, marcar a proximidade de pessoas que se deslocam independentemente. Por estas, razões também é preciso potenciar estas modalidades sensoriais para que completem seu conhecimento.

O uso destes sentidos se faz de maneira simultânea ao resto, se a aprendizagem auditiva e tátil-knestésica se acrescenta a estes sentidos, se enriquece a experiência perspectiva e a aprendi-

12. Durán Vélez, José María (2000), “Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas”, op. cit., p. 381.

13. Nuñez Blanco, M^a Ángeles (2000), “El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales”, op. cit., p. 67.

14. Piaget (1973), deu o nome de internalização, à união de todas estas percepções para alcançar a meta desejada. Vallés Arándiga, Antonio (2000), “Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e integración psicopedagógica”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos de la Deficiencia Visual*, Vol. I., Madrid, ONCE, p. 296.

15. Vallés Arándiga, Antonio (2000), “Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e integración psicopedagógica”, op. cit., p. 299.

zagem resultante é muito mais completa. A conjunção de todos os sentidos que se transmite por via visual tenta paliar ou compensar a informação e sua interpretação¹⁶.

Nem tudo o que percebemos visualmente poderá ser percebido através do tato ou da audição. Cada função sensorial proporciona sensações e percepções próprias e específicas, impossíveis de serem percebidas por outros canais. A estruturação da percepção e o nível cognitivo estão radicalmente determinados e diferenciados segundo o sistema sensorial que o individuo utiliza habitualmente.

2.1 Percepção Knestésica-tátil.

As sensações táteis e knestésicas são o primeiro contato do cego com o mundo que o rodeia. Através do tato, o sujeito cego manipula os objetos, pressiona, levanta e contrasta as suas qualidades: características, tamanho, peso, dureza e flexibilidade. O feedback que proporciona este sentido é diferente a informação fornecida pelo sistema visual¹⁷.

A interrelação entre os sistemas tátil e knestésico na procura e transmissão da informação ao cérebro para sua codificação, associação e interpretação é tão pequena que freqüentemente recebem o nome “sentido da pele”.

Tal como disse Ludel (1978): “Os lábios e as mãos apresentam grandes concentrações de receptores táteis e são os transmissores mais sensíveis da informação tátil ao córtex”¹⁸.

2.2. A diferença entre a percepção ótica e a háptica.

Não cabe dúvida que a apreciação das formas é originária e está intimamente ligada com a visão. No mundo das formas, com riqueza de detalhes e características só é compreensível em todo o seu sentido para os que enxergam. Não se pode identificar o mundo da forma com o háptico. Pode-se afirmar que o alcance da percepção e a criação da forma transcendem do mundo visual. Também, a háptica tem seu próprio mundo de forma, embora limitado e diferente, determinado por tendências e objetivos diferentes aos da ótica¹⁹.

Um objeto pode produzir diferente impressão de forma segundo a posição do observador ou segundo a iluminação que se aporte, mesmo que a sua forma seja sempre a mesma. Quando se pede a um cego a tarefa de descrever esse objeto, impressiona a maneira minuciosa com a que

16. Nuñez Blanco, M^a Ángeles (2000), *El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales*, op. cit., p. 83.

17. Nuñez Blanco, M^a Ángeles (2000), “El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales”, op. cit., p. 78., Foulke, E (1982), “Reading braille”, en W. Schiff y E. Foulke (Eds.) *Tactual perception: A sourcebook*, Cambridge University Press., y Carreiras, M. y Codina, B (1993), “Cognición especial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, Madrid, ONCE, pp. 5-15.

18. Nuñez Blanco, M^a Ángeles (2000), “El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales”, op. cit., p. 79.

19. Durán Vélez, José María (2000), “Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Vol. II., Madrid, ONCE, p. 382.

toca o objeto em detalhe por todos os lados e as relações espaciais das partes que o compõem. A percepção estrutural é a expressão primordial do sentido háptico, enquanto que a percepção global amplia o que é da percepção visual²⁰.

Por tanto, a háptica acontece por via da percepção estrutural até chegar a imagem total, ou seja, um caminho oposto ao da ótica, que geralmente, a forma total constitui o ponto de partida para uma análise estrutural.

Contudo, pode-se definir a percepção háptica como sistema de percepção, integração e assimilação de sensações que tem como instrumento característico a mão e o tato como órgão sensitivo através do princípio estereo-plástico.

2.3. Percepção leitora.

A leitura, como meio de acesso à cultura em geral, como atividade de lazer, forma parte também da vida diária de todos os seres humanos. Os “videntes”²¹ têm a leitura em tinta, mas também se pode ler em braille ou através dos livros que falam, que são recursos didáticos com voz sintética. O processo leitor pode ser executado por distintos canais sensoriais e múltiplas ações. Por isso, tanto o texto em tinta como qualquer outro material de leitura destinado a ser percebido visualmente pode ser adaptado para ser captado pelo alunado cego através dos canais sensoriais táteis e auditivos. O texto em tinta será transcrito ao sistema braille ou gravado “magnetofonicamente”. Os desenhos necessários podem ser substituídos por objetos reais ou adaptados em relevo para facilitarem a percepção tátil.

Basta substituir o suporte e o sistema de leitura visual por outros perceptíveis pelo tato e ouvido. A substituição do sistema de leitura-escrita habitual em tinta destinado a ser lido visualmente pode ser transcrito em braille para ser percebido e lido através do tato, ou o texto em tinta pode ser lido e gravado, se pode fazer um registro em fita magnética ou em MP3 da dicção do texto para ser reproduzido em aparelhos magnetofônicos, assim como utilizar a audição como canal perceptivo ou os programas de computador para fazer a leitura da tela. Estes programas podem ser encontrados em muitos idiomas e têm a capacidade de ler as páginas diretamente da internet. O áudio tem vantagem sobre o texto impresso em braille porque é mais rápido, especialmente quando a informação de input é texto narrativo.

É obvio que o mundo da pessoa cega é um mundo desprovido de visão, luz e cor. Um mundo em que a informação recebida pelos outros sentidos cobra uma grande importância. No lugar de um mundo de luzes, sombras, cores e perspectivas, o cego está ante um mundo de sons,

20. Revesz, G (1950), *Psychology and Art of the Blind*, London, Longmans, Green and Co.; Balles-teros Jiménez, S (1994), “Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, nº 15, Madrid, ONCE, pp. 37-28.; Gonzáles, E. A. y Boudet, A. I (1995), “Importancia de las representaciones gráficas táctiles en las estrategias didácticas para el aprendizaje de conceptos espaciales”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, nº 18, pp. 47-43.; Durán Vélez, José María (2000), “Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Vol. II., Madrid, ONCE, p. 383., y Ochaíta, E.; Rosa, A. y otros (1988), *Lectura braille y procesamientos de la información tátil*, Colección Rehabilitación, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, INSERSO.

21. A palabra vidente será utilizada para designar o individuo que enxerga, que não tem nenhum problema de visão.

texturas e temperaturas. Recebe informações através das atividades do seu próprio corpo e da via verbal²².

O código leitor braille é impregnado por extenso, ou seja, lendo letra por letra, palavra por palavra ou de forma abreviada. Por ser muito rígido de formas qualquer erro na posição de algum dos seus pontos é muito significativo, pois acarretará uma interpretação errônea do grafema e uma má leitura. Assim como o texto em tinta, o texto em braille possibilita um leque de interpretações que devem ser compreendidas dentro de cada contexto semântico em que está escrito.

Os leitores cegos têm o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo que um vidente, sua limitação e problema estão relacionados com a lateralidade e com o espaço físico, por tanto, o processo de interpretação e compreensão textual é quase o mesmo para todos os indivíduos.

O desenho²³ em relevo é outra opção que os deficientes visuais têm para conhecer e apreender as imagens. Esta técnica também lhes favorece muito para que entendam o mundo que os rodeia. Há máquinas específicas nos centros itinerantes que produzem desenhos em relevo ou tridimensionais; Thermoform e Ricoh-Fúser, aparelhos que realizam desenhos e cópias diretamente dos originais em plásticos termodeformáveis. Uma vez que o desenho esteja terminado, a informação em braille pode ser introduzida na parte inferior do mesmo. A desvantagem é que os desenhos não têm cor, mas se pode colorir a manualmente pelo professor. Caso o professor não tenha acesso a estas máquinas poderá fazer seu próprio desenho em relevo com uma cartolina.

3. Adaptações metodológicas de PLE a deficientes visuais espanhóis.

A contribuição da gramática gerativo-transformacional de Chomsky incorpora à metodologia de L2 um aspecto mais criativo. Os princípios de competência e atuações, estrutura profunda e superficial, bem como de reescritura e transformação foram uma revolução que levou a sublinhar a criatividade e importância do significado.

As metodologias aqui apresentadas e adaptadas estão baseadas na abordagem comunicativa e no nível A1-A2 do Marco de Referência Europeu de Ensino de Línguas Estrangeiras, exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. A aprendizagem se centra no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas na aula.

Para um ensino de qualidade, a primeira providência é reduzir o número de alunos por aula. Além disso, há que adaptar o meio e os materiais que serão usados para estes educandos. O ensino de um idioma se apóia em técnicas verbais e não verbais, tais como gestos, mímicas, dramatizações e desenhos que facilitam por múltiplas vias a aquisição do novo código de comunicação. Costuma-se empregar com freqüência o quadro, ou textos que incluíam desenhos de expressões e situações. Este princípio e método, tão usual e favorecedor da nova aprendizagem,

22. Nuñez Blanco, M^a Ángeles (2000), “El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*, Vol. I., Madrid, ONCE, p. 123.

23. Esta afirmação tem base em alguns estudos realizados por pesquisadores com cegueira. Um deles foi o procedimento de desenhos-histórias proposto em 1972 na tese de Doutorado ao IPUSP, por Walter Trinca, como meio auxiliar para a ampliação da pesquisa de personalidade. Em 1976, foi sistematizado pelo autor e publicado com o título: “Pesquisa Clínica da Personalidade – O desenho livre como estímulo da apreensão temática”, B.H. e reeditado com o mesmo nome pela EPU, São Paulo, em 1987.

não tem porque ser evitado ou eliminado, mas sim adaptado, completado e enriquecido quando existe um aluno cego integrado no grupo de PLE.

Partir da experiência do discente cego é a base da aprendizagem significativa. Infelizmente o aluno com NEE (Necessidades Educativas Especiais) não terá o mesmo nível que um discente que enxerga, porque não conta naturalmente nem com os estímulos visuais, nem com a educação não intencional que surge do meio e da sociedade através dos meios de comunicação. Este fato não implica que o professor tem que obviar palavras e expressões não conhecidas por ele, o que tem que fazer é aproximar-lhe a esta base comum e tópica (anúncios, títulos, rótulos...) de forma intencional na própria sala de aula. Só assim, ele será também partícipe dessa realidade cultural e lingüística que está fora da aula.

Na situação de debate ou comunicação, o professor deve explicar-lhe quantos membros participam da atividade, quem são, onde cada um está situado, a estrutura física da situação comunicativa, existência ou não do moderador, etc. Pois a comunicação entre o sujeito cego e seus colegas, e a observação das condutas sociais em geral proporcionarão ao professor informações valiosas para a programação de atividades de interação na aula.

Para ilustrar esta explicação, será proposta uma atividade lúdica de apresentação e descrição de perfis, chamada “Teia de aranha”.

Atividade 1: Teia de aranha.

Objetivos: Esta dinâmica é para trabalhar as apresentações, mas também pode ser utilizada como dinâmica de revisão.

Destrezas: Compreensão e expressão oral.

Preparação da atividade: Pôr os alunos de pé em círculo e ter um rolo de fio de lã.

Procedimento: Cada aluno fará a sua apresentação pessoal, cumprimentando, dizendo seu nome, idade, endereço, profissão... quando terminar, escolherá um colega e lhe lançará o fio, e assim sucessivamente, ao final das apresentações todos estarão entrelaçados e para desfazer o nó humano, os alunos terão que apresentar ou dizer o que escutaram do seu colega anterior, por isso, é muito importante que todos estejam atentos durante a atividade. Outra atividade que pode ser feita para desfazer o nó, é que cada um conte o seu dia a dia para trabalhar verbos regulares e irregulares no presente do indicativo.

Ao docente: O professor terá a tarefa de mediador quando o rolo for lançado ao discente cego, o professor ou o colega que jogue o fio lhe terá que avisar do lançamento, vocalizando bem o seu nome. No momento de destrançar o fio, se o aluno não se lembrar que colega se apresentou antes dele, o mediador terá que lembrá-lo.

A interação é fundamental, a animação do grupo supõe a capacidade de estabelecer e manter uma boa relação nele. O professor terá que verbalizar e descrever as atividades com o máximo de detalhes.

Atividade 2: Encontros às escuras.

1. Imagine: Que sensação você teria se estivesse realizando uma atividade rotineira, pela noite, e de repente, faltasse energia?

2. Se esse fato acontecesse durante o seu jantar e não tivesse nenhum recurso, o que você faria?

3. Faça a leitura de o texto a seguir e responda:

Evento no Rio de Janeiro oferece uma experiência onde o cliente tem de comer no escuro e é servido por garçons cegos.

Duas amigas, bem-vestidas, sentam-se à mesa do restaurante. Enquanto o maître serve o vinho, as duas tateiam os guardanapos e os apóiam sobre as pernas. Conversam um pouco, para quebrar o silêncio, enquanto aguardam o primeiro prato. As entradas chegam à mesa. Ainda tateando, uma das mulheres agarra os talheres, corta um pedaço da entrada e o leva à boca. Quase engasga. Na segunda garfada, outro pedaço é preso ao garfo, mas, a poucos centímetros dos lábios, escorrega e cai sobre a toalha. O talher chega vazio à boca. Impaciente, a mulher troca o talher pelas mãos, coloca os dedos no prato, agarra um punhado de comida e finalmente se alimenta.

A quebra da etiqueta é compreensível: nem ela nem amiga sabiam o que estavam comendo. Na verdade, não enxergavam nada e tiveram de engordurar os dedos para participar de uma experiência gastronômica excêntrica: um jantar às escuras. O “dinner in the dark” já é prática conhecida em algumas cidades do mundo, como Nova York, Paris e Berlim, mas é inédita no Brasil. Entre os dias 7 e 11 de setembro, durante o “Degusta Rio”, evento que acontece no Rio de Janeiro, jantares às escuras serão realizados no salão do Jockey Club Brasileiro, só que em caráter experimental. Na Europa e nos EUA, há restaurantes que oferecem a experiência permanentemente.

A inspiração dos organizadores do evento carioca veio do restaurante Dans Le Noir? (com ponto de interrogação mesmo), em Paris, um dos primeiros que apagaram a luz do salão para que os clientes pudessem aguçar os outros sentidos e experimentassem, por cerca de uma hora, as dificuldades de um deficiente visual. O “dinner in the dark”, no entanto, foi criado por um restaurante em Zurique, o Blindkuh (o nome significa “vaca cega”), que começou a organizar jantares esporádicos em uma antiga capela em setembro de 1999. O conceito foi criado pela fundação Blind-Liecht, que promove projetos para trazer ao conhecimento do público as limitações que a falta da visão traz. A experiência se revelou não só um ato de conscientização social como também um evento gastronômico inusitado.

Para que a experiência seja realmente impactante para os clientes, todos os garçons do Dans Le Noir? São cegos, o que causa uma inversão de papéis na escuridão, os cegos tornam-se os guias. Para o Degusta Rio, três deficientes visuais do Centro de Educação para o Trabalho e a Cidadania do Senac de Irajá, que integram o projeto Sem Limites, estão sendo treinados para o serviço.

Em outros restaurantes do mundo, como o Suba, em Nova York, a proposta é um pouco menos “nobre”. Lá, a intenção é promover um encontro entre solteiros, e a escuridão estimula o princípio “leva a melhor quem for bom de papo”. Na hora da sobremesa, os garçons (que não são cegos, mas usam óculos de visão noturna) acendem velas para que os clientes finalmente vejam se a aparência condiz com o papo.

Folha de São Paulo, 01/09/2005.

1. Compreensão leitora

- a) Qual foi a experiência narrada no texto? Você a considera importante? Por quê?
- b) Que relação existe entre a experiência abordada no texto e a frase “Adeus aos talheres”?
- c) Qual é a fonte do texto?

2. Parte Prática da Atividade.

Com os olhos vendados, levante-se do seu lugar, circule pela sala de aula ao menos duas vezes e retorne ao seu lugar de origem.

- a) Você conseguiu retornar ao seu lugar correto?
- b) Que sentimento despertou em você ao realizar esta atividade?
- c) Achou uma tarefa fácil? Explique.
- d) Faça uma comparação da sua experiência com o que aconteceu no texto “Evento no Rio de Janeiro”.

Tema de debate: Inclusão social dos deficientes visuais, este texto pode ser trabalhado junto com a “Unidade de Comida”, assim despertará a curiosidade dos alunos.

Objetivos: Discutir a questão da inclusão social através de iniciativas enfocando os deficientes visuais, aprenderem léxico variado e verbos no indicativo.

Destrezas: compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita.

Preparação: Texto transcrito a tinta e em braille ou gravado em voz.

Procedimento: Os alunos em grupo ou em duplas responderão as três primeiras perguntas de compreensão leitora. Ao terminarem o professor sugere a atividade prática relacionada com a pergunta 4. Depois de que todos tenham participado da atividade prática, os alunos formarão um círculo e farão a posta em comum. Também podem fazer perguntas ao colega portador de NEE visual, assim este se sentirá mais integrado e valorizado pelo grupo.

Ao professor: Primeiramente o professor entregará ao aluno com cegueira o texto que deverá está em Braille ou gravado em fita, cd, mp3 ou no computador. Ou o mediador simplesmente poderá ler o texto para todo o grupo, os alunos videntes acompanharão o texto impresso em tinta e o discente cego acompanhará o texto adaptado a sua necessidade. No momento do debate, o docente terá que atuar como mediador lhe indicando quem está falando e avisar-lhe quando poderá falar.

Referência

- Bartolomé, A. R (1987): “Nuevas tecnologías en educación especial”, *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, nº. 1. Barcelona, pp. 19-26.
- Ballesteros Jiménez, S (1994): “Percepción de propiedades de los objetos a través del tacto”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, nº. 15. Madrid: ONCE, pp. 28-37.

- Carreiras, M. y Codina, B (1993): “Cognición especial, orientación y movilidad: consideraciones sobre la ceguera”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*. Madrid: ONCE, pp. 5-15.
- Dos Santos Ribeiro, Lilian Adriane (2008): *La percepción de lectura e propuestas metodológicas para la enseñanza de español a deficientes visuales brasileños*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 158 p. (Dissertação de mestrado em Linguística aplicada no ensino de español como lengua estrangeira).
- Durán Vélez, José M^a (2000): “Recursos Materiales y Adaptaciones Específicas”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*. Madrid: ONCE.
- Elissalde, Enrique (1992): *Un joven llamado Louis Braille*. Montevideo: Fundación Braille del Uruguay.
- Foulke, E (1982): “Reading braille”, en W. Schiff y E. Foulke (Eds.) *Tactual perception: A sourcebook*. Cambridge University Press.
- González, E. A. y Boudet, A. I (1995): “Importancia de las representaciones gráficas táctiles en las estrategias didácticas para el aprendizaje de conceptos espaciales”, *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, n^o. 18, pp. 47-43.
- Gross, B (1987): *Aprender mediante el ordenador*. Barcelona: PPU.
- Henri, P (1952): *La vie de Louis Braille, inventeur de l'alphabet des aveugles (1809-1852)*. París: PUF, p. 66.
- Martín- Blas Sánchez, Ángel (2000): “El Aprendizaje del Sistema Braille”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, vol. II. Madrid: ONCE.
- Martínez Liébana, I (1996): *Tacto y objetividad*. Madrid: ONCE.
- Morales Torres, Manuela/ Berrocal Arjona, Manuel (2002): “Tiflotecnología y Material Tiflotécnico”, en *Intervención Educativa con alumnos ciegos y deficientes visuales*. Málaga: ONCE, pp. 5- 8.
- Mousty, Ph, y col (1985), *Los respectivos roles de las manos en la lectura braille*. París: Prensa Universitaria de Francia.
- Nielsen, S (1988): *Las manos inteligentes*. Córdoba (Argentina): ICEVH.
- Núñez Blanco, M^a Ángeles (2000): “El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos diferenciales”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*, vol. II. Madrid: ONCE.
- Ochaíta, E, y otros (1988): *Lectura braille y procesamiento de la información táctil*, Colección Rehabilitación. Madrid: INSERSO.
- ONCE (1988): *Signografía braille*. Alicante: CRE “Espíritu Santo” de la ONCE.
- Revesz, G (1950): *Psychology and Art of the Blind*, London, Longmans, Green and Co.
- Sanz Moreno, M^a del Carmen (2000), “Educación y Nuevas Tecnologías”, en Villalba Sión, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos evolutivos y Educativos de la Deficiencia Visual*. Madrid: ONCE.
- Vallés Arándiga, Antonio (2000), “Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e integración psicopedagógica”, en Villalba Simón, M^a Rosa (Dir.), *Aspectos Evolutivos de la Deficiencia Visual*, Vol. I. Madrid: ONCE.

