

A INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Daiana Araújo de Lima das Mercês¹

RESUMO

O propósito deste trabalho é inquietar os educadores com relação a reflexão de suas práticas pedagógicas que possibilitem o trabalho com a inclusão tendo em vista a história que permeia as lutas, avanços e resistências com relação a essa vertente sugerindo ao leitor, através do relato de experiência baseado no ensino/ aprendizagem de ELE para deficientes visuais, um viés que contemple o ensino de LE pautado na perspectiva inclusiva.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão; ELE; Ensino/aprendizagem; Deficientes visuais.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es inquietar los educadores con relación a la reflexión de sus prácticas pedagógicas que posibiliten el trabajo con la inclusión teniendo en vista la historia que permea las peleas, los avances y las resistencias basado en la enseñanza/aprendizaje de ele para deficientes visuales, un trozo que contemple la enseñanza de LE pautada en la perspectiva inclusiva.

PALAVRAS CLAVE: Inclusión; ELE; Enseñanza/aprendizaje; Deficientes visuales.

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e

¹ Graduada pela UNEB CAMPUS V, em Letras com habilitação em Língua Espanhola, pós graduanda em Educação Inclusiva.

estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

O mundo atualmente tem sido permeado por constantes mudanças e inovações. Lutas a favor da promoção das diferenças tem eclodido em todos os contextos sociais. Nessa esfera, a inclusão social tem buscado a equiparação de oportunidade para todos os indivíduos de grupos minoritários até então excluídos.

No cenário educacional um objetivo tem sido pleiteado, o da inclusão escolar, que visa a construção de uma escola democrática, composta por aprendizes com e sem limitação física, cognitiva, englobando aqueles que tem suas identidades e culturas silenciadas por uma sociedade que rotula os indivíduos em padrões. Nessa escola os alunos, sem exceção são aceitos, respeitados e valorizados entendendo que as diferenças que configuram a aprendizagem.

Baseado nas considerações acima tecidas sobre a inclusão escolar que, ainda tem encontrado barreiras por parte das instituições, dos professores, um questionamento tem sido levantado no processo de ensino/aprendizagem: Como ensinar uma língua estrangeira, nesse caso o espanhol, para alunos que possuem necessidades especiais?

Para dar conta de cumprir com o propósito da discursão, este trabalho será dividido em três partes. Na primeira parte será feita uma abordagem histórica referente à inclusão perpassando pelas políticas públicas. Na segunda parte haverá uma discursão relacionada ao ensino de ELE para alunos brasileiros. Na terceira parte será apresentado o projeto **“UM OLHAR PARA A INCLUSÃO: O ENSINO DE ESPANHOL PARA DEFICIENTES VISUAIS”** expondo os resultados com o intuito de mostrar que é possível agregar o ensino de língua estrangeira a inclusão.

CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO

Ao longo dos anos as pessoas com deficiência sofreram destrato, abandono por parte de uma sociedade que elege padrões sejam eles de beleza, inteligência, simpatia, idade, gênero, cor, peso, dentre outros, que costumam excluir os indivíduos não se adequem a estes.

Na idade média, no Egito, as pessoas com deficiência podiam participar de atividades comuns para a época bem como prestar oferendas aos deuses. Essa atitude demonstra que havia uma inclusão quanto às práticas sociais desse povo.

Na Grécia, mais especificamente em Esparta, os indivíduos que nascessem apresentando alguma limitação eram retirados do convívio de seus pais e jogados em um precipício por não serem fisicamente apresentáveis e competentes para guerrear. Já em Atenas, o Estado dava aos pais o direito de escolherem o destino de seus filhos, se seguiam vivos ou morreriam.

Essa atitude denota a "sensatez" dos governantes frente a uma punição sofrida por conta de não nascerem tal qual estavam predestinados a serem, homens fortes, estáveis ou mulheres prendadas, em fim, seres ditos normais, é claro, concepção estabelecida por uma sociedade instaurada e excludente.

Na Roma Antiga, os bebês eram colocados no chão, aos pés dos pais, estes por sua vez davam um sinal que decidia o futuro de seu filho. Se o sinal fosse positivo, a criança com deficiência viveria. Se o sinal fosse negativo, ela seria abandonada para que morresse devido à falta de alimentação.

Na Idade Média devido ao Cristianismo, essa prática cruel até então corriqueira na antiguidade, foi sendo diminuída, pois essas crianças passavam a serem vistas como seres que necessitavam de piedade e não de respeito. Portanto, era lhes dado à oportunidade de viver no sentido de poder se alimentar, respirar, realizar as atividades básicas. No entanto, eram consideradas pessoas inúteis, fardos que a família teria que suportar.

É importante ressaltar que a mesma questão espiritual que resguardava a vida das pessoas deficientes também as condenava quando justificava a deficiência como castigo de Deus. "Muitos chegavam a admitir que o deficiente era possuído pelo demônio, o que torna aconselhável o exorcismo com flagelações para expulsá-lo" (PESSOTTI, 1984,p.6)

Tendo em vista a história da exclusão que os deficientes sofreram nas mais diversas épocas e contextos percebeu-se que o liberalismo veio a ser o percussor para que pessoas com deficiências pudessem ter o direito a escolarização.

A proposta liberal defendia o direito de TODOS os indivíduos nos campos econômico, político, religioso e intelectual. Dessa forma alguns pedagogos decidiram de maneira prática perceber em que medida o aprendizado poderia acontecer para estes indivíduos.

No século XVIII no Brasil as Santas Casas de Misericórdia abrigavam deficientes abandonados com até sete anos de idade que posteriormente seguiriam para outros seminários tendo seus direitos educacionais atendidos. Nesse período, o Brasil sofria influências europeias com realização de experiências práticas pedagógicas tendo como clientela esses indivíduos, surgindo assim o Imperial Instituto de Meninos Cegos que posteriormente foi denominado como Imperial Instituto de Meninos Surdos-Mudos para atender pessoas surdas segundo a lei 839 de 26 de setembro de 1857.

É importante ressaltar que nos séculos XVIII e XIX o conceito de deficiência estava intrinsicamente ligado a medicina. Logo, deficiência era confundida como patologia por isso os materiais que descreviam a história dos deficientes eram baseadas nos critérios orgânicos. Fernandes (2006), ao abordar a confusão entre patologia e deficiência colocava os doentes mentais como seres que deviam ficar segregados do convívio da sociedade. As considerações a respeito da genética, estudos voltados para atender e poder ajudar essas pessoas só se tornaria realidade vários anos depois.

Por acreditar que não conseguiriam desenvolver sua aprendizagem, os deficientes, separados por grupo, recebiam instrução básica, noções de aritmética, letras, tendo como destaque o trabalho manual que deveria satisfazer a necessidade capitalista vigente da época formando mão de obra desqualificada e barata.

Na década de cinquenta, após a segunda Guerra Mundial, percebeu-se o quanto maltratados e violentados foram os deficientes eclodindo inúmeros movimentos sociais no mundo ocidental apontando que a essência dos direitos humanos está no "direito a ter direitos".

Dessa forma a Declaração dos Direitos Humanos, em seus artigos I, II, V, VII, passou a inspirar as políticas públicas de assistência ao deficiente intelectual e a educação especial e inclusiva. É válido pontuar a força da medicina diante da educação mesmo depois da abertura dos novos horizontes de pensamento com relação à inclusão.

De acordo com a LDB nº 4024/61 em seu artigo 88 *“A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar –se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”*

Ao analisar o termo integrar depreende-se a precariedade quanto aos trabalhos educacionais vigentes da época. Sabe-se que o termo denota que o aprendiz com deficiência estará na sala de aula com os demais alunos, mas a ele não será resguardado o direito de estar incluído visto que não havia, de acordo com a lei, o compromisso com a adequação de metodologias, curriculum que o inserisse nas atividades.

A partir dos anos 90 houve a aprovação de vários documentos acerca da educação especial que assegurava tanto aos deficientes físicos quanto os cognitivos o direito de estar matriculados em escola regular podendo permanecer e receber atendimento especializado para que possam superar as barreiras que dificultam sua aprendizagem, o pleno exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho nos limites de suas capacidades.

A Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 trata do acesso e permanência de todas as crianças independente de suas condições motoras, cognitivas, culturais nas instituições educacionais.

No Brasil, a Constituição de 1988 assegurou o direito à matrícula e permanência dos deficientes em escolas comuns assegurando ajuda de um profissional para poder transpor as barreiras que impliquem em sua aprendizagem. Esse direito foi reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 54 inciso III *“É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*

A LDB 9394/96 dispõe no capítulo V em seus artigos 58,59,60 tornando a educação especial como modalidade de ensino, dispondo sobre currículos, técnicas que possam ir de encontro as necessidades especiais, discorre sobre a formação de professores cuja finalidade visa a promoção da inclusão e a segurança das pessoas com necessidades especiais sua inserção no mercado de trabalho.

Mesmo as leis garantindo os direitos aos portadores de necessidades especiais é comum ouvir reflexões pejorativas acerca da inclusão sendo que os

professores, as instituições, deveriam estar centrados em buscar melhorar suas práticas a fim de atender a educação educacional e inclusiva.

No entanto, ainda se discute e se tenta conscientizar as pessoas sobre uma questão que não cabe discussão. É direito de todo cidadão fazer parte da sociedade, transitar sobre todos os espaços e estar incluído inclusive nos espaços educacionais independente de suas limitações ou problemas sociais.

O ENSINO DE ELE PARA BRASILEIROS

O ensino de ELE tem se configurado numa função social por buscar agregar as identidades e culturas locais dos alunos, incluindo as diferenças, entendendo que estas são cruciais para que os educandos possam entender melhor a sua cultura ou outras silenciadas contribuindo para a formação de um aprendiz conscientemente crítico.

Por volta dos anos setenta o ensino de línguas não entendia como prioridade assuntos relacionados a cultura no sentido de refletir criticamente sobre o contexto político, históricos e social que a constitui. A LE era ensinada com o objetivo de apresentar sua estrutura, informando mais que formando.

As abordagens culturais constavam como anexos, curiosidades. É evidente que nessa conjuntura as variações latino americanas ou outras que não eram prestigiadas não eram ressaltadas nesse processo. Com isso, os aprendizes eram impulsionados a, tão somente, fazerem apologia à outra cultura em detrimento da sua.

No tocante a identidade enquanto compositor das histórias e culturas dos sujeitos e, que estas por sua vez devem ser consideradas como ponto de partida para o aprendizado de LE. "A língua, veículo do pensamento do homem, é a manifestação da sua identidade " (SCHEYERL, 2004, p.34). Identidade que incide sobre a cultura. Segundo Lopes 1996, ao discorrer sobre o ensino/aprendizagem de línguas, ressalta que esse processo tem que ter como ponto de partida o entendimento de si mesmo e de sua própria cultura para que haja um distanciamento crítico através da aproximação entre essas culturas.

Nessa configuração, cada participante envolvido nessa relação é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o

qual está dialogando mantendo o respeito as divergências e aprendendo com estas.

Paraquett 2009 sustenta que ensinar uma língua estrangeira a um aprendiz brasileiro é ensiná-lo a falar em uma outra língua sobre sua realidade, seus anseios, ou seja, a língua não deve ser entendida como uma barreira em que o aprendiz não possa dialogar com uma outra língua cultura sobre as aspectos pertinentes a sua e sim, a língua enquanto veículo de comunicação, possibilitar a inserção do aprendiz dentro desse circuito social/cultural apresentando a língua desde sua perspectiva cultural com o propósito de inquietar os estudantes para que possam desenvolver sua consciência crítica.

O aprendiz brasileiro precisa ser levado a compreender que apesar daqueles personagens e daquele episódio ter pertencido à realidade histórica espanhola, não só sobrevivem, como podem servir de forma relativizada, a paralelos com a realidade brasileira. (PARAQUETT, 2003, p 54).²

A essa prática os PCN' s classificam como transversalidade e interculturalidade que possibilitam ao professor fazer recortes temáticos para que então a língua estrangeira possa dialogar com outras compondo junto com os alunos entendimentos, consciência critica, reflexiva aos percursos culturais e históricos muitas vezes silenciados.

A exemplo da apreensão anteriormente citada Paraquett 2003 evidencia uma metodologia pautada na abordagem intercultural utilizando as artes plásticas, textos não verbais, com o intuito de analisar os processos históricos para então inferir no produto cultural, ou seja, através da problematização da transversalidade buscar inserir este aprendiz vindo de uma cultura distinta na cultura da língua alvo para tornar visível a influência da Igreja sobre os povos colonizados que até os dias atuais possui força no sentido de silenciar as demais culturas do mundo hispânico.

A abordagem intercultural envolve três princípios, a saber, reciprocidade, relativismo e integração. A reciprocidade é a ideia de que se pode partir da

² A citação contida no artigo *Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras* contextualiza uma metodologia compartilhada por ela, enquanto professora de ELE, fazendo uso de uma pintura de Goya- oriunda de um outro espaço/tempo- sendo utilizada na capa da revista Época- pertinente a outro espaço/ tempo- revelando que o ensino de LE deve ser contextualizado desmistificando a ideia de compactação entre disciplinas.

reflexão da língua materna do aprendiz, num viés de mão dupla, para então conhecer e refletir sobre a língua alvo.

Relativismo é entender que não há língua/cultura melhor que a outra. É possibilitar ao aluno a noção de que o processo de ensino/aprendizagem que envolve duas ou mais culturas distintas não significa abandonar a sua para abraçar e ovacionar a do Outro. Nessa esfera, convém procurar proporcionar aos aprendizes a capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si evitando o imperialismo linguístico.

A integração vem a ser o produto dos dois princípios elencados. É a maneira como o sujeito, levando em consideração o respeito a promoção das divergências, compartilha por meio da linguagem suas experiências e cresce mediante essa relação.

Para ilustrar a discursão Walsh (2005) ao citar Homi Babha para definir o terceiro espaço que configura um lugar em que existe as trocas, comunicação entre culturas e que estas por sua vez devam ser compartilhadas por meio da linguagem que segundo Bakhtin (2002) é uma ponte que de um lado apoia o locutor e do outro o ouvinte.

Percebe-se que o autor usa o verbo "apoiar" para denotar que se o processo não envolver, de maneira igual, os dois lados locutor/ouvinte certamente o objetivo não será alcançado. Logo, essa relação nem sempre é passiva já que envolve identidade, culturas distintas. No entanto, elas são respeitadas e proveitosas enquanto constituinte da interlocução formada por parte do que sou e por parte do que eu quero conhecer.

Nesse sentido, o ensino de ELE para brasileiros deve buscar formar seres culturalmente sensíveis que é "a pedagogia que considera as relações culturais/ interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem" (ERICKSON 1987, p.45). Esse esforço deve vir da escola e dos professores buscando diminuir as capacidades de integração entre os sujeitos provenientes de grupos culturais distintos.

Portanto, ser culturalmente sensível não é apenas ter conhecimento referente aos grupos minoritários incutindo nos alunos, pertinentes a esses grupos, a ideia de passividade/acomodação gerando nesse ser uma visão reduzida de si mesmo.

A proposta é trazer para a discussão esses recortes culturais para que os alunos possam numa relação dialógica com os demais participantes do processo, ou até mesmo com relação aos participantes da língua portuguesa, enquanto aprendizes de uma LE, através do respeito desenvolver a consciência de que podem percorrer os demais espaços, interagir com os demais grupos a fim de construir a aprendizagem numa via de mão dupla onde o aprendiz parte da cultura/língua materna para entender e respeitar a cultura/língua alvo.

É importante, desse modo, que os aprendizes sejam incentivados a assumir uma postura que favoreça a abertura, o diálogo, o respeito as diferenças, assim como a avaliarem criticamente os seus posicionamentos e atitudes durante o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Falar em ensino de línguas voltado para a cultura, tão somente, com o intuito de despertar a curiosidade dos educandos para que criem fascínio e abandonem as suas identidades e culturas, ou então se tornarem rígidos, distantes, sem motivação para perceber as diferenças é o que não deve nortear o processo de ensino/aprendizagem.

Dado todas as apreensões decorridas é que se faz relevante pensar na perspectiva da inclusão, pois ela tem suas raízes fixadas nas diferenças sejam elas físicas, cognitivas, dentre outras, mas não limitantes no tocante a aprendizagem.

Mediante inquietações advindas da base de estudo intercultural que prima o respeito e aprendizagem mediante as divergências é que surgiu, no autor do artigo, uma inquietação: como ensinar uma língua estrangeira a deficientes visuais? Dessa problemática surgiu o projeto que será apresentado na terceira parte deste trabalho.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO "UM OLHAR PARA A INCLUSÃO: O ENSINO DE ESPANHOL PARA DEFICIENTES VISUAIS"

Esse projeto surgiu da necessidade de desenvolver o ensino de Espanhol de maneira a contemplar o trabalho com a inclusão. Sabe-se do

contexto histórico que permeia a trajetória do deficiente, nesse caso, os visuais, público alvo do projeto, e tendo em vista suas conquistas legislativas no decorrer dos anos buscou-se elaborar um projeto que viesse a promover de maneira interativa, respeitando suas limitações, o ensino do espanhol como língua estrangeira pautado na perspectiva intercultural e na gramática contrastiva.

OBJETIVO GERAL

Possibilitar aos deficientes visuais o contato e a aprendizagem da língua espanhola.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Proporcionar o contato dos aprendizes com a língua alvo;

Conhecer a língua desde a perspectiva intercultural e da gramática contrastiva;

Reconhecer nos seus mais variados contextos palavras, situações culturais recorrentes da língua espanhola.

MÉTODOS UTILIZADOS

Compreensão auditiva;

Expressão oral;

Compreensão leitora;

Expressão escrita.

CONTEÚDOS

Alfabeto;

Substantivos;

Pronomes demonstrativos;

Artigos;

Estações do ano;

Dias e meses do ano;
Grau de parentesco.

TOCANDO O PROJETO

As oficinas aconteceram na ASDEV- Associação Santoantonienne de deficientes visuais - nas terças-feiras dos meses de setembro até dezembro do ano de dois mil e quinze, no horário das 10hs da manhã até as 12hs, em Santo Antonio de Jesus- BA, tendo como público alvo sete associados da instituição.

No início foi tudo muito difícil, pois não era uma necessidade dos aprendizes que eram impregnados pelo velho conceito de que aprender uma LE não tinha serventia visto que não tinham a pretensão de viajar para países estrangeiros que os obrigasse a desenvolver as noções básicas referentes a segunda língua.

Para tanto, ao professor não sobrava horário já que não tinha o interesse. Eles marcavam um dia e a aula não acontecia por falta de alunos. Por muito insistir, se propuseram a ficar no dia anteriormente estabelecido aproveitando que já estariam no local, no início da manhã, para realizar suas aulas de canto, sobrava então o segundo período.

Mesmo assim o projeto tinha sido iniciado, era necessário desenvolver metodologias que fossem de encontro as suas carências. As aulas que estavam, para eles, em segundo plano, passaram a ser primordiais tanto pelo encantamento com a apresentação da língua quanto pela questão de que o professor de canto havia os deixado sem dar sequer uma explicação.

O mesmo desafio se instaurava a cada planejamento: Como elaborar um plano que desse conta de abordar a temática sem poder requerer a explanação do conteúdo utilizando vídeos? Certamente teria que contar com outros recursos, dentre eles, sua forma de leitura e escrita – que era o braile- aparelho de som, objetos concretos para exemplificar e permitir que dentro das suas possibilidades pudessem construir o significado.

No primeiro encontro aconteceu a discursão em torno do ritmo arrocha pelo fato de que era comum a eles, que ouviam ou por que gostavam ou porque eram obrigados, tendo em vista a *sofrença* ser a sensação do

momento propagado pela mídia. Logo, ouviam ou por intermédio de um vizinho, ou até pela própria programação do rádio.

Em meio a essa discussão foram feitas reflexões pertinentes à história de amor mal resolvida narrada pelas letras que estivessem dentro do ritmo. Partindo dessa mediação o ritmo caribenho Bachata foi apresentado, porém apesar de ser novo para eles, tinha tudo haver com o ritmo que lhes era comum. Dentro dessa abordagem, ouviram a música “Qué tontos, qué locos” do grupo da República Dominicana Monchi y Alexandra.

Outro aspecto pertinente era o fato de o Brasil e o Caribe fazerem parte da América Latina outro requisito que respaldava a proposta do trabalho intercultural que vem a ser o “esforço para a promoção da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais” (MENDES, 2008, p. 68).

Após a audição e análise da letra, perceberam que, em síntese, era narrado uma história de amor sem êxito, depois foi introduzido o alfabeto, vocabulário, apresentação deles, dentre outras perspectivas.

Ainda nesse encontro houve uma dinâmica para poder orientar quanto as saudações. Foi confeccionado, pelo professor, em papel cartão formatos que se remetessem a partes do dia, por exemplo, lua, para marcar a noite, sol para marcar o dia e a metade do sol envolvido por uma nuvem para marcar a tarde.

Antes do trabalho com a música foi passado pra eles formas concretas a fim de que pudessem, a partir do tato, construir em suas mentes o significado relacionando os elementos às saudações, buenos días, buenas tardes, buenas noches. Depois se posicionaram de pé, um de frente para o outro, cada um com a seu material em mãos, se apresentavam saudando-os de acordo com a forma que portavam, falavam o seu nome e perguntavam o do colega.

Para dar conta de contemplar a temática estações do ano, o professor levou para a sala de aula várias peças de roupa para que pudesse através da sensação tátil poder aprender o vocabulário e fazer referência a estação do ano em que aquelas peças eram utilizadas. Foi simulado um passeio turístico em que puderam, através da audição, conhecer algumas características,

hábitos recorrentes de cada estação dos países tanto da América Latina quanto europeus que falavam o espanhol.

Outra música apresentada foi *Cuándo los ángeles lloran* do grupo mexicano Maná. O ponto de partida foi a temática meio ambiente e essa canção citava Chico Mendes, o seringueiro que foi assassinado por lutar em prol das questões ambientais. Muitos deles conheciam a história do personagem, nesse sentido, ficou fácil compreender a música.

Como resultado, o projeto seguiu total e extremamente os aportes da interculturalidade no que tange a aprendizagem partindo da língua/cultura materna para a língua /cultura alvo, pois o professor trouxe os seus conhecimentos acerca de ELE e teve que ser inserido através da aprendizagem, mediada por seu alunos, no universo de leitura e escrita em braile.

Outro aspecto importante foram as avaliações feitas em cada final de aula. Os alunos classificavam como positivo (+) o que foi relevante e como delta (▲) o que não os agradava. Classificavam como positivo a metodologia. Citavam que podiam aprender sem nem mesmo perceber que estavam aprendendo, era espontâneo, pelo fato de que partia da gramática da língua portuguesa para então acrescentar a gramática língua espanhola.

Essas associações permitidas pela gramática contrastiva inserida numa metodologia lúdica em que eles através de suas construções, mediadas e motivadas pelo professor conseguiam atingir a meta estabelecida para cada encontro. É importante vislumbrar que tanto esse método quanto a interculturalidade foram os princípios geradores para a elaboração dos planos de aula.

Guillemas 2004 entende que na gramática contrastiva se obtém a ideia de onde estão as dificuldades com relação ao sistema linguístico conhecido (língua materna) e ao que se pretende conhecer (espanhol língua estrangeira) já que aprendiz costuma buscar as semelhanças da língua nativa para conhecer a língua estrangeira.

Esse processo de comparação entre as duas línguas para poder constituir a aprendizagem necessita de uma maior atenção por parte do professor que deve estar atento para que essa interferência não influa no aprendizado da língua e, que o aprendiz fique no processo de fossilização se

acostumando a pronunciar o idioma de maneira a não seguir o modelo da língua.

Como delta elencaram o tempo de duração de cada aula. Entendam, o que antes, novo, desconhecido, as aulas de uma língua estrangeira aconteciam por pena do professor recém formado que tinha o fascínio e o ideal de ter o contato com o público que a todo instante fugia dos padrões, se chocava com a real necessidade e o despertar do gosto por uma língua/cultura diferente da sua.

Chegando ao final, como tentativa de resolver o delta estabelecido pediram ao professor que no início do ano seguinte o projeto fosse dado continuidade. Imaginem a satisfação que sentia em além de poder agregar suas duas paixões, a inclusão e o espanhol, poder ter êxito com o que tinha se debruçado a fazer.

Agora continuaria junto de pessoas que não contavam coma visão, porém os outros sentidos e sua força os impulsionava a transpor todas as barreiras de locomoção, viajavam sozinhos para outras cidades, andavam pelas ruas, faziam comida, cuidam de casa e de marido, estudam, palestravam e eram massoterapeutas. Isso era admirável!

Em fim, apenas algumas das experiências foram compartilhadas nesse artigo para que possa servir de base para professores que queiram começar a criar metodologias que possibilitem o trabalho baseado na inclusão e, que não saibam como começar.

O exposto é apenas um dos vários caminhos que podem ser seguidos entendendo que a classe é heterogênea e que nesse sentido, todos alunos possuem algumas dificuldades que os limita. No entanto, devem ser transpostas mediadas por diversas abordagens, caminhos que direcionam os alunos para que possam aprender seja uma LE ou até mesmo o português enquanto língua materna. Lembrando que o ato de incluir não está limitado apenas a pessoas com deficiência e sim aqueles alunos que fogem ao padrão imposto por uma sociedade cada vez mais excludente e dominante.

CONCLUSÃO

Com a proposta da inclusão, os alunos portadores de necessidades especiais, segundo a lei, tem acesso e permanência a escolas regulares, logo, as práticas educacionais precisam ser direcionadas a ponto de possibilitar atendimento adequado as necessidades especiais das crianças deficientes, sem que interfiram de maneira negativa no processo educacional dos que não são contemplados por esse tipo de atendimento.

Sendo assim, ao ensinar uma língua estrangeira o professor deve partir da cultura pertinente a língua materna para então apresentar conhecimentos pertinentes a cultura da língua alvo independente de os alunos terem ou não algum tipo de deficiência, pois dessa maneira evita-se que haja a depreciação de sua cultura em detrimento da do Outro gerando assim um envolvimento pejorativo com relação ao novo.

A inclusão não deve ser confundida com a integração. É comum ouvir relatos de colegas que ainda criticam a inclusão, que entendem que numa escola deveria ter salas separadas para "ditos normais" e para os precisam de atendimento especializado e que a integração social deveria acontecer apenas no recreio ou em momentos que não fossem pertinentes a aprendizagem.

Infelizmente, esses comentários marcam o cenário educacional. Vive-se em uma era que está sendo marcada pelo surto de um vírus que tem acometido as grávidas que estão tendo os seus filhos com microcefalia. Esses bebês necessitarão de um convívio social, necessitarão frequentar escolas regulares e, quantos desses profissionais estarão aptos ou abertos a recebê-los?

O projeto **UM OLHAR PARA A INCLUSÃO: O ENSINO DE ESPANHOL PARA DEFICIENTES VISUAIS** foi desenvolvido com o intuito de cumprir com a proposta da inclusão no que tange ao ensino de ELE. Foi de grande valia a experiência, conhecer uma turma que apresenta dificuldades quanto à visão, porém são atuantes e comprometidos na sociedade.

Isso só poderia acontecer porque têm suas identidades bem definidas e não deixaram se abater por causa de sua condição. Muitos deles já nasceram com deficiência e outros adquiriram no decorrer dos anos. No entanto, suas culturas são agregadas às culturas dos Outros.

O multiculturalismo evidencia a inclusão da diversidade cultural como decisão política essencial para o bem estar da humanidade. Nesse sentido, é

fundamental levar sempre em consideração os termos cultura e identidade, pois a segunda incide sobre a primeira e ambas configuram o ensino de ELE. À medida que estas questões vão sendo exploradas em classe torna a língua/cultura mais próxima do aprendiz possibilitando o entendimento de que podem sim transgredir os espaços que quiserem e, que suas limitações não as podem colocar em lugar de submissão diante dos demais espaços da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L.O **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, 29 de dezembro de 1996.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**/ Denys Cuhe; tradução de Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC,1999.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística Aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola**, 2006

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal,2000.

LOPES, L.P.M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 6 (3), 2009, 1-23. <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>. Acesso em 11/01/2016.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada). Campinas: UNICAMP, 2004.

S,A.M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

