

COMPREENSÃO TEXTUAL E DEFICIÊNCIA VISUAL: um olhar para o ensino de leitura em língua inglesa a partir de uma perspectiva inclusiva⁴⁶

TEXTUAL COMPREHENSION AND VISUAL IMPAIRMENT: a look at english language reading teaching from an inclusive perspective

José Eric da Paixão Marinho⁴⁷

Angélica Araújo de Melo Maia⁴⁸

RESUMO: Com os avanços da legislação e das práticas pedagógicas que ocorreram nas últimas décadas, fica evidente que a temática da educação inclusiva tem chamado a atenção de muitos professores e pesquisadores. Partindo do ensino de língua inglesa, que é o foco desse artigo, observa-se que todos os alunos, com ou sem deficiência, utilizam-se de uma série de estratégias durante o processo de ensino ao qual se submetem. Desta maneira, levando em consideração as estratégias de aprendizagem (MALTA, 2009; OXFORD, 2003) mobilizadas pelos alunos com deficiência visual, investigamos como ocorre o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual, em língua inglesa, por parte desses alunos em contexto de instituição especializada. Buscando mapear essas estratégias, foram analisadas as respostas dadas por três alunos da turma pesquisada a um questionário, produzido pelo pesquisador, a respeito de aspectos relativos às aulas e aos seus cotidianos, a fim de entender que elementos eles consideram mais favoráveis ao desenvolvimento de sua capacidade de compreensão textual em língua estrangeira. A geração dos dados ocorreu no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual, localizada na cidade de João Pessoa – PB. Os resultados alcançados através da análise do questionário apontam que a estratégia de aprendizagem mais utilizada pelos participantes da pesquisa durante o processo de compreensão textual é a compensatória, através da qual esses alunos buscam superar suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual. Estratégias de aprendizagem. Compreensão textual. Ensino de Inglês.

ABSTRACT: After the advances in legislation, pedagogical practices and educational research that have occurred in recent decades, it is undeniable that the issue of inclusive education has drawn the attention of many teachers and researchers. As regards to the English language, which is the focus of this work, it is observed that each student (with or without a disability) can use a variety of strategies during the teaching/learning process. Thus, taking into account the learning styles and strategies (MALTA, 2009; OXFORD, 2003) mobilized by students with visual impairment, we investigated how the development of the capacity of textual comprehension in English by students with visual impairment occurs in a context of a specialized institution. The aim was to map the learning styles covered by the activities, as well as the teaching-learning strategies offered to students with visual impairment throughout the classes to facilitate the process of textual comprehension, in a perspective of meaning-making. In order to investigate the learning styles and strategies, we analyzed the responses of three of the students to a questionnaire regarding specific aspects of the classes, so as to understand which elements they considered the most favorable to the development of their capacity of textual comprehension in the target language. The generation of data took place at the Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, an institution specialized in the care of people with visual impairment, located in the city of João Pessoa – PB. The results obtained through the analysis of the questionnaire showed that the learning strategy most used by the research participants during the process of textual comprehension is the compensatory one, through which they seek to overcome their difficulties.

KEYWORDS: Visual impairment. Learning styles. Textual comprehension. English teaching.

⁴⁶ Este artigo representa um recorte do trabalho de conclusão de curso intitulado: “Compreensão textual em língua inglesa e deficiência visual: buscando caminhos para uma aprendizagem significativa”, apresentado em novembro de 2017 como requisito final do Curso de Letras - Inglês, da Universidade Federal da Paraíba.

⁴⁷ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING).

E-mail: eric_11jp@hotmail.com

⁴⁸ Professora-adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. Coautora e orientadora da pesquisa. E-mail: angelica.maia@gmail.com

1 Introdução

Ao refletir sobre a educação e a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares no Brasil, pesquisadores da educação inclusiva como Malta (2014) afirmam que é necessário desenvolver atividades, materiais e procedimentos que favoreçam múltiplos estilos de aprendizagem e que fomentem variadas e adequadas estratégias de aprendizagem para cada tipo de aluno, com deficiência ou não, a fim de prover “equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais” (CARVALHO, 2005, p. 35).

Assim, o tema a ser abordado neste trabalho reflete uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência visual, especificamente no campo da língua inglesa. Essa preocupação deriva de uma percepção de que é preciso garantir uma educação de qualidade para todos e reduzir qualquer barreira que possa dificultar o acesso dos alunos ao conhecimento (BRASIL, 2015).

Em relação às habilidades linguísticas que normalmente são enfatizadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, destaca-se a compreensão textual, abarcando textos das mais variadas modalidades de linguagem. Entendemos que o ensino para desenvolver a compreensão de textos em língua estrangeira para alunos com necessidades específicas visuais envolve grandes desafios. É necessário que haja professores preparados para elaborar atividades adaptadas e obter um melhor rendimento e desenvolvimento dos alunos na compreensão leitora.

Podemos ver que, nos dias de hoje, a educação inclusiva tem sido cada vez mais discutida e não apenas na academia, mas na mídia⁴⁹, na própria escola e no nosso cotidiano. Trata-se de uma discussão que ocorre no cotidiano, especialmente entre aquelas pessoas que não estão satisfeitas com certas atitudes e padrões de comportamento que tendem a excluir pessoas com deficiência. Na verdade, apesar dos debates e das conquistas já alcançadas por esse público, a igualdade na sociedade e na escola regular ainda está longe de ser plena.

Considerando esses fatos, este trabalho surgiu com a intenção de contribuir para a expansão dos estudos sobre a temática da educação para pessoas com deficiência visual, situando-se no campo específico do ensino de língua inglesa para pessoas com esse tipo de deficiência.

A pesquisa apresentada teve como objetivo investigar como ocorre o desenvolvimento da capacidade de compreensão textual em língua inglesa para alunos com deficiência visual, discutindo as estratégias de aprendizagem utilizadas especificamente por esse público, que podem servir como elementos de desenvolvimento dos processos de construção de sentidos para textos em língua inglesa.

2 A formação de professores de línguas na perspectiva da educação inclusiva

Dando fôlego às ações em favor da educação das pessoas com deficiência, em 1961, após 13 anos de debates, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que ainda utilizava o termo *excepcionais* para se referir a pessoa com deficiência. Aragón (2016) defende que esse foi um momento importante para a educação inclusiva no Brasil, considerando que a Lei nº 4.024, artigo nº 88, afirma que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema de educação” (BRASIL, 1961).

Em 1971, é aprovada a Lei nº 5.962 que altera a LDBEN, garantindo a educação de crianças e adolescentes com deficiência em instituições especializadas, ou seja, em escolas específicas para pessoas com deficiência, as quais eram focadas em reabilitar esses alunos,

⁴⁹ Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que a redação do ENEM do ano de 2017 gerou bastantes discussões na mídia, com o tema “Desafios para formação educacional de surdos no Brasil”.

sem grandes preocupações com a educação. Outro ponto trazido por essa lei foi propiciar “tratamento especial” aos que antes eram considerados excepcionais (BRASIL, 1971).

Neste mesmo contexto, surgem movimentos que “defendem a escolarização dos alunos com necessidades educacionais específicas na escola regular, no convívio com a diversidade” (DANTAS, SOUSA, 2014, p. 63). Essa proposta ganha destaque a partir da década de 90, que é considerada a década da inclusão, levando-se em consideração as grandes conquistas para a educação inclusiva nesse período. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo “o atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso 3), focalizando a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e não nas escolas especializadas de atendimento ao público, como visto anteriormente.

Em 1994, a declaração de Salamanca foi elaborada na Espanha, e esse documento defendia que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” e que se deve “prover meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 24).

Em 1996, a terceira versão da LDBEN foi promulgada, com o objetivo de adequar o sistema educacional, no que tange à inclusão educacional, aos preceitos da Declaração de Salamanca. No entanto, alguns autores como Dantas (2014) e Aragón (2016) evidenciam que o texto dessa lei deixa margem para dúvidas com relação à inclusão dos alunos com necessidades específicas em escola regular, pois o termo “preferencialmente” gera imprecisão, já que sugere que em situações específicas, o aluno com deficiência poderia não ter o atendimento especializado na rede regular.

Dando continuidade a estes movimentos, em 2015, vem a ser aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146. Aragón (2016) ressalta que é a primeira vez que um documento dessa natureza trata de forma clara e específica de como deve ser o ensino para pessoas com deficiência.

Cabe lembrar que a efetivação destas políticas vem favorecendo o acesso de pessoas com deficiência às escolas regulares. Isso fica evidente se observarmos o crescente número de estudantes com deficiência matriculados neste tipo de instituição. Segundo o censo escolar⁵⁰ realizado em 2016, 57,8% das escolas brasileiras possuíam alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes regulares; já em 2008, esse percentual era de apenas 31%.

No entanto, para que a inclusão educacional ocorra de forma adequada, cada tipo de deficiência requer métodos de ensino que contemplem as necessidades específicas dos alunos, a fim de que todos possam ter acesso à aprendizagem. Assim, os alunos com deficiência apresentam particularidades que devem ser levadas em consideração pelos professores. Isso se estende a todas as disciplinas do currículo, incluindo a língua estrangeira.

Por outro lado, é necessário que as universidades preparem os professores em formação inicial para trabalhar com os alunos com deficiência, considerando que a inclusão é parte da realidade escolar. Esta necessidade é reafirmada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de fevereiro de 2002, que defende no art. 6 que nos cursos de licenciatura devam ser contemplados “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais específicas”. Assim, faz-se necessário que os professores em formação inicial sejam preparados para trabalhar com as necessidades e contemplar as estratégias de aprendizagem destes alunos.

⁵⁰Para mais informações acessar: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

3 Compreensão leitora e estratégias de aprendizagem

As estratégias de aprendizagem, segundo Oxford (2003), são comportamentos específicos e os processos mentais que os estudantes utilizam para aprimorar a aprendizagem de uma língua estrangeira. Oxford (1990) divide as estratégias de aprendizagem em dois grupos. O primeiro engloba as diretas e o segundo envolve as indiretas. Oxford (2003), em seu estudo, divide as estratégias de aprendizagem em seis subcategorias: cognitivas, compensatórias, de memorização (essas três primeiras referentes às estratégias diretas), afetivas, metacognitivas e sociais (as três últimas referentes às estratégias indiretas). A seguir explicaremos cada estratégia de aprendizagem, tendo como referência os estudos de López (2004 apud MALTA, 2014, p. 80-82).

Estratégias diretas são as estratégias que ativam os processos mentais do aprendiz através da manipulação da língua. Essas são divididas em:

Quadro 1 – Estratégias de aprendizagem diretas

Estratégias de memorização	As estratégias de memorização, como o nome já sugere, referem-se a memorizar o conteúdo. Exemplos de atividades para essa estratégia são: criar associações mentais, contextualizar, associar imagens e sons e revisar o conteúdo para fixação.
Estratégias Cognitivas	As estratégias cognitivas referem-se à prática; repetir e reconhecer estruturas gramaticais; analisar e refletir. Consistem em aplicar os conhecimentos adquiridos a novas situações, traduzir e contrastar línguas, como também organizar novas informações. Para essa estratégia sugerimos destacar a informação, tomar notas, resumir, entre outras atividades.
Estratégias compensatórias	Esta estratégia como o nome sugere, refere-se a ações para compensar ou superar carências apresentadas pelo aprendiz, como, por exemplo, trocar a língua (para a língua materna), utilizar gestos, utilização de sinônimos, adivinhar o sentido através de elementos linguísticos e extralinguísticos.

Fonte: Produção do autor com base em Malta (2014, p. 80-82).

Estratégias indiretas são as estratégias que sustentam o processo de aprendizagem do aprendiz, através da gestão que o aprendiz faz do seu processo de aprendizagem. Essas são divididas em:

Quadro 2 – Estratégias de aprendizagem indiretas

Estratégias Metacognitivas	Nessa estratégia é focado o que se vai aprender; assim, se dá prioridade à compreensão, ao mesmo tempo inserindo o que já é conhecido, à organização e ao planejamento dos conteúdos, como também à identificação da finalidade de cada tarefa.
Estratégias afetivas	Essa estratégia tem como objetivo reduzir a ansiedade do aprendiz, trabalhar a automotivação e controlar as emoções.
Estratégias Sociais	Nessa estratégia o aprendiz pede esclarecimentos, realiza verificações e correções do que está sendo aprendido. Também existe a preocupação de praticar a língua dentro e fora de aula com nativos e buscar criar empatia entre os alunos e entre professor e aluno.

Fonte: Produção do autor com base em Malta (2014, p. 80-82).

É necessário ressaltar que todas as estratégias de aprendizagem apresentadas acima podem ser utilizadas simultaneamente quando o aluno se depara com textos e necessita desenvolver a capacidade de interpretá-los, construir sentidos para eles. Elas são estratégias de aprendizagem da língua estrangeira de uma forma mais ampla, mas são totalmente aplicáveis quando se restringe o foco ao desenvolvimento da compreensão textual.

As estratégias aqui apresentadas serviram de categorias na análise dos dados, quando buscamos evidenciar no plano de aula utilizado para alunos com deficiência visual que estratégias foram contempladas, e ainda quando investigamos as ideias dos próprios alunos para saber sobre as estratégias mais frequentemente utilizadas por eles.

4 A visão sociointeracional da leitura e as estratégias de aprendizagem em língua estrangeira

No Brasil, durante muito tempo, o ensino de leitura (compreensão textual escrita) tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, priorizou a decodificação de textos, caracterizando-se como um ensino mecanizado; o professor preocupava-se apenas com a transmissão de conhecimento, não favorecendo o processo de interpretação de textos e deixando de lado o engajamento discursivo do aprendiz. Essa visão foi se modificando ao longo do tempo e nos dias de hoje, a leitura pode ser definida

como um processo de busca e construção de sentidos. Durante esse processo ocorrem, simultaneamente, várias operações cognitivas (decodificação, inferências, antecipações, segmentação de unidades de sentido e construções lexicais complexas como expressões idiomáticas, relações intra e extratextuais, seleção de informações relevantes etc (PARAÍBA, 2007, p.25).

De fato, com os avanços dos estudos sobre o ensino de leitura, foram elaboradas orientações e referências de ensino para que fosse possível sair do modelo tradicional e contribuir para o desenvolvimento do aluno como alguém que é capaz de fazer uso da linguagem para agir e transformar o meio social. Segundo os PCN - Língua Estrangeira,

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.[...] Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 15).

Com isso, fica claro que o processo de ensino da leitura em língua estrangeira deve se pautar na construção de sentidos e que durante este processo deve-se fomentar o engajamento discursivo do aprendiz, buscando meios para conectar esse ensino com o mundo social, para que este aprendiz esteja apto a interagir nesse mundo. Essa visão sociointeracional de leitura sugere que, ao trabalhar com atividades que envolvem leitura em língua estrangeira, o professor deve considerar que

ao engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 15).

Dessa forma, um ensino de leitura dessa natureza transforma o processo de aprendizagem do aluno, focalizando também nos aspectos metacognitivos, para que os aprendizes desenvolvam consciência crítica e que reflitam sobre como aprendem,

considerando que a “língua é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998, p.15). Para alcançar esses resultados, se faz necessário considerar a maneira com que os alunos constroem sentidos em língua estrangeira, sendo eles alunos com deficiência ou não, e estar atento às estratégias de aprendizagem em língua estrangeira por eles adotadas, a fim de criar espaços de aprendizagem mais significativos.

Daí a importância de pesquisarmos sobre que estratégias de aprendizagem seriam capazes de alavancar o processo de construção de sentidos para alunos de grupos específicos, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais prazeroso, eficiente e produtivo do ponto de vista da interação, da relevância social e da formação humana.

Ressaltamos que preferimos o termo *compreensão textual* à *leitura* neste trabalho porque queremos destacar que a construção de sentidos, vai além do trabalho com o texto escrito (com o qual o conceito de leitura encontra-se historicamente relacionado) e abarca a exploração de textos de diferentes modos de linguagem (oral, imagético, gestual, entre outros).

5 O desenho metodológico

Os dados que serviram de fonte para esta pesquisa foram gerados através da aplicação de um questionário com 3 alunos que possuem deficiência visual em um contexto de extensão especializada. No momento da pesquisa eles tinham aulas de língua inglesa semanalmente, contando com a adequação de materiais e de estratégias pedagógicas adotadas pela professora da turma para garantir a acessibilidade pedagógica. Antes da aplicação do questionário foi produzida e aplicada uma sequência de duas aulas sobre o tema ‘respeito às diferenças’. Após a ministração o discurso dos alunos acerca da experiência vivenciada foi objeto de análise para se entender as estratégias de construção de sentidos mobilizadas.

Esta é uma pesquisa de natureza interpretativista e de base qualitativa. Encontra-se no campo qualitativo, uma vez que “por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação” (STRAUSS; CORBIN, 1990, p.17 apud ESTEBAN, 2010, p. 124). Também tem uma natureza interpretativista, considerando que a análise das estratégias de aprendizagem adotadas se deu através da observação e interpretação do questionário aplicado com os colaboradores da pesquisa.

No quadro a seguir encontra-se um breve perfil dos colaboradores desta pesquisa:

Quadro 3 – O perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES⁵¹	IDADE	DEFICIÊNCIA(S)	ESCOLARIDADE
Diego	20 anos	Cegueira e deficiência intelectual	Ensino Médio Incompleto
Fernando	20 anos	Cegueira	Ensino Médio Incompleto
Leandro	17 anos	Cegueira	Ensino Médio Incompleto

6 A análise do questionário

Para identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos próprios alunos no processo de compreensão textual, aplicamos um questionário de quatro (04) perguntas e analisamos as respostas dadas por três (03) alunos cegos, correspondentes aos alunos Diego,

⁵¹ Foram criados nomes fictícios para os participantes para mantermos suas identidades em sigilo.

Fernando e Leandro do quadro 3 do desenho metodológico. Vale salientar que o participante Diego além de ter deficiência visual, também possui deficiência intelectual e que os três participantes foram os únicos que aceitaram responder o questionário proposto dentro os alunos que participaram das aulas. O primeiro recorte a ser analisado será referente às respostas da primeira pergunta do questionário:

Quadro 4 – Recorte referente às respostas da primeira pergunta do questionário

1) Quais dos textos utilizados você teve mais facilidade de compreender? Por quê?

Diego- A da campanha publicitária. Não lembro, só lembro que foi o mais fácil.

Fernando- É, foi **Born this way** de Lady Gaga devido a eu conhecer algumas palavras e ser um texto de frase curtas.

Leandro- A campanha publicitária. Porque as palavras eram mais fáceis.

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar as respostas da primeira pergunta do questionário, pudemos verificar que o uso da estratégia de aprendizagem metacognitiva (indireta) por parte de Fernando, considerando que o participante durante seu processo de compreensão leitora inseriu seu conhecimento prévio em língua inglesa. Verificamos também, que em todas as respostas, os participantes relataram que tiveram facilidade de produzir sentido durante o processo de compreensão textual em língua inglesa, uma vez que as palavras utilizadas em ambos os gêneros escolhidos (música e campanha publicitária) eram fáceis ou já eram de conhecimento dos alunos. Isso remete à necessidade do respeito ao conhecimento prévio dos alunos por parte do professor, bem como à consideração do nível do conhecimento em que eles se encontram, a fim de que a aula esteja em um nível de dificuldade capaz de fomentar a aprendizagem, conforme recomendado nos documentos oficiais (BRASIL, 1998). Além disso, foi possível verificar que os gêneros trabalhados nas aulas a que os participantes se referem seguem as orientações trazidas pelo PCN – Língua Estrangeira, por tratarem do tema ‘respeito às diferenças’ abordados na sala de aula, permitindo assim, ao aluno a construir consciência crítica sobre o assunto.

Quadro 5 – Recorte referente às respostas da segunda pergunta do questionário

2) Escolha abaixo as estratégias que você utilizou para a compreensão do texto durante a aula.	Diego	Fernando	Leandro
a) Escutei a leitura de textos.	X	X	X
b) Busquei encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo.			
c) Não traduzi palavra por palavra.		X	X
d) Fiz primeiramente uma leitura rápida e depois realizei uma leitura mais rebuscada.		X	
e) Para palavras que não familiares, eu fiz suposições (tentei adivinhar).	X	X	X
f) Eu li sem procurar palavra por palavra.		X	X
g) Perguntei ao professor as palavras que eu não conhecia.		X	X
h) Tentei adivinhar o significado das palavras por via do contexto.			
i) Eu pedi explicação ao professor para entender o texto.	X	X	X
j) Eu pedi que o professor ou os colegas me corrigissem, caso eu estivesse errado.			
k) Eu li o texto junto com algum colega.			
l) Eu tentei relaxar enquanto lia o texto.	X		X
m) Eu fiz um elogio a mim mesmo quando fiz o que foi pedido pelo professor.			
n) Percebi quando eu estava nervoso e usei isso para tentar relaxar.			X

Fonte: dados da pesquisa

O quadro anterior foi elaborado pelo pesquisador a partir da sistematização das respostas dadas pelos três participantes, ao selecionarem as opções da questão 2 do questionário. De acordo com o quadro, percebe-se que todos os participantes, nas aulas da sequência didática aplicada para essa pesquisa, utilizaram as estratégias de aprendizagem cognitivas e de memorização (diretas) referente às letras *a-d* do questionário, compensatórias (direta) - letras *e-h* e sociais (indireta)-letras *i-k*, mas apenas Diego e Leandro utilizaram a estratégia de aprendizagem afetiva (indireta) – letras *l-n*, durante o processo de compreensão textual em língua inglesa.

As estratégias mais citadas, no processo de compreensão leitora, foram aquelas referentes às letras *a*, letra *e*, e letra *i* do questionário. Acreditamos que, por ter deficiência visual, e a leitura em braile ser mais extensa, os alunos preferem ouvir o texto a ser compreendido do que ler realizar leitura tátil, pois isso reduz o esforço e o tempo gasto durante a leitura. Também fica evidente a preocupação dos alunos em pedir esclarecimentos ao professor sobre o que está sendo estudado, como também tentar inferir o significado das palavras, a fim de entender o que está sendo lido. O uso dessas estratégias, citadas pelos participantes, possibilita desenvolvimento no que diz respeito aos usos sociais da linguagem, tornando-os capazes de agir discursivamente através da língua inglesa. Já os itens menos citados foram os que se referem às estratégias afetivas, que são utilizadas para se automotivar.

Com isso, se evidencia a necessidade estarmos atentos e criarmos atividades que propiciem espaços para que nossos alunos possam ter oportunidade de mobilizar as opções que mais favoreçam a sua aprendizagem.

Passaremos, agora, à análise da terceira pergunta do questionário com as respostas dos alunos. O quadro abaixo sistematiza as respostas dos alunos à questão proposta, e o número atribuído a cada participante indica a frequência com que o aluno faz uso de cada item proposto:

Quadro 6 – Recorte referente às respostas da terceira pergunta do questionário:

3) Classifique a frequência das estratégias que você geralmente utiliza ao ler um texto, para conseguir compreendê-lo.	Diego	Fernando	Leandro	
a) Eu prefiro aprender escutando uma leitura do que lendo tatilmente.	4	1	5	
b) Eu busco encontrar o significado das palavras em inglês dividindo em partes o que eu entendo.	3	1	1	
c) Eu tento não traduzir palavra por palavra traduzi palavra por palavra.	1	4	3	
d) Eu faço primeiramente uma leitura rápida e depois realizo uma leitura mais rebuscada.	1	5	1	
e) Para palavras que não familiares, eu faço suposições (tento adivinhar).	1	4	3	
f) Eu leio sem procurar palavra por palavra.	1	5	3	
g) Pergunto ao professor ou algum falante da língua as palavras que eu não conheço.	4	5	4	
h) Tento adivinhar o significado das palavras por via do contexto.	3	1	3	
i) Eu peço explicação ao professor para entender o texto.	5	5	5	
j) Eu peço que o professor ou os colegas me corrijam, caso eu cometa algum erro.	1	1	1	
k) Eu leio o texto junto com algum colega.	3	1	1	
l) Eu tento relaxar enquanto leio algum texto.	5	1	3	
m) Eu me elogio atinjo o que foi requerido pelo professor.	1	1	2	
n) Eu percebo quando fico nervoso e uso isso como motivação para relaxar.	3	1	4	
Nunca ou quase nunca (1)	Não usualmente (2)	Algumas vezes (3)	Usualmente (4)	Sempre/quase sempre (5)

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar o recorte referente às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes no dia-dia, podemos verificar que todos os participantes utilizam as estratégias de aprendizagem cognitiva (direta) e de memorização (direta) - referente às letras *a-d* do questionário, compensatória (direta) - letras *e-h*, sociais (indiretas) - letras *i-k* e afetivas (indiretas) – letras *l-n*, durante o processo de compreensão textual e de construção de sentido em língua inglesa. Para Diego, baseando-se na análise das respostas do questionário, todas as estratégias de aprendizagem (cognitiva, compensatória, sociais e afetivas) parecem ser relevantes. Já para Fernando e Leandro, a estratégia de aprendizagem mais utilizada durante o processo de compreensão leitora é a compensatória. A escolha das estratégias do tipo compensatório pode estar associada ao fato de os alunos precisarem fazer uso de recursos específicos para superar suas carências, derivadas de sua deficiência visual.

Ao observar mais atentamente as respostas, um aspecto que chamou atenção foi que todos os participantes da pesquisa destacaram o quão o papel do professor é importante durante o processo de compreensão textual. Assim, todos os participantes responderam que sempre ou quase sempre pedem ajuda do professor para entender melhor o texto. A esse respeito, as opções mais citadas correspondem às letras *i* e *g* do questionário, o que aponta para a valorização da estratégia social e de uma abordagem de ensino-aprendizagem de natureza sociointeracional por parte desses alunos.

Outro aspecto é que mais uma vez os alunos destacam a preferência pela escuta do texto para uma melhor compreensão, o que pode ser explicado porque todos os respondentes do questionário são cegos, e provavelmente têm um estilo de aprendizagem mais auditivo e menos visual.

Quanto às estratégias cognitivas propriamente ditas, os alunos destacaram mais intensamente os seguintes itens: a tradução e a segmentação do texto em partes (Diego); a não tradução de cada palavra do texto (Fernando e Leandro); as estratégias de *skimming* (leitura rápida) e *scanning* (leitura detalhada) (Fernando); o uso de inferências (Fernando e Leandro); a predição baseada no contexto (Diego e Leandro). O uso dessas estratégias possibilita que alunos venham a suprir as carências apresentadas na língua inglesa de forma gradual e que ampliem seus conhecimentos linguísticos e discursivos, bem como a capacidade de interpretar os mais variados tipos de texto. Além disso, ao utilizar essas estratégias em conjunto com aquelas de ordem mais afetivas, presentes nas opções *k* (Diego), *l* e *n* (Diego e Leandro) do quadro anterior, os alunos podem conseguir um melhor controle de suas emoções objetivando melhorar a aprendizagem em língua inglesa.

Por outro lado, observamos que as estratégias menos citadas pelos participantes da pesquisa foram aquelas referentes às letras *j* e *m* do questionário (estratégias sociais e afetivas). Na questão anterior, alguns itens desses tipos de estratégia de aprendizagem também foram os menos citados, o que pode refletir uma certa desvalorização por parte dos participantes e do sistema educacional de alguns aspectos socioafetivos no processo de ensino aprendizagem, tais como a redução de ansiedade e o trabalho com a automotivação.

Por último, destacamos que ao serem capazes de refletir e se posicionar em relação ao próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento da capacidade leitora, todos os alunos mobilizaram estratégias metacognitivas, que estariam, dessa forma, implícitas em todas as perguntas do questionário.

Assim, fica claro o quão importante é estarmos atentos às estratégias de aprendizagem utilizadas por nossos alunos, tendo eles deficiência ou não, para propiciarmos meios para que estes alunos superem suas carências na língua inglesa, aprendam a utilizar a língua e ampliem suas capacidades de compreender e construir sentidos para os textos ao seu redor.

Quadro 7 – Recorte referente às respostas da quarta pergunta do questionário:

4) Quais das estratégias citadas na questão anterior você julga ser mais importante no seu processo de compreensão textual? Por quê?

Diego- Escutar a leitura do texto. Porque acho mais fácil.

Fernando- Perguntar ao professor as palavras que não conheço, porque o professor já vai ter o tino de ensinar a você as palavras que você não conhece e é bom você perguntar pra você não ficar só na dúvida, porque tem muita gente que não sabe o que é a palavra e não pergunta porque sente vergonha ou porque não quer, e no caso é bom perguntar o professor porque ele tem o conhecimento e vai te ensinar até outras formas de tratar aquelas palavras em outras frases, porque tem sempre isso, né? Uma palavra por ter vários pode ter vários significados dentro de um contexto. Para mim a da leitura, porque através da leitura tomamos conhecimento da gramática da língua e como se aplica.

Leandro- Essa de ouvir o texto. Porque, às vezes você vai ler e, por exemplo, você não entende alguma palavra e outra pessoa tá lendo e o professor fica dizendo o que significa as palavras que não conhecemos e dependendo do áudio a pronúncia fica bem fácil de entender.

Fonte: dados da pesquisa

Após a leitura e interpretação das respostas dadas na última pergunta do questionário, foi notado que ambos os participantes da pesquisa Diego e Leandro consideraram como estratégia de aprendizagem mais importante a escuta do texto. Dessa forma, estes participantes evidenciaram suas preferências pelo estilo de aprendizagem auditivo, uma vez que preferem ouvir o texto, em vez de fazer leitura no braile. Esta preferência pela escuta dos textos, ao invés da leitura tátil, por via do braile, ativa a estratégia de aprendizagem cognitiva (direta), pois facilita o processo de compreensão textual, por ser mais fácil e porque ao mesmo tempo que lê/escuta o texto, o aluno está exposto à pronúncia das palavras. Para Fernando, a estratégia de aprendizagem mais importante durante o seu processo de compreensão textual é perguntar ao professor as palavras que ele não conhece, configurando-se como estratégia de aprendizagem compensatória (direta), a estratégia que se é utilizada na falta de algum conhecimento específico. Por outro lado, esta estratégia, também, propicia a oportunidade para que o aluno aprenda, através da interação com o professor (estratégia social), a agir considerando aqueles a quem se dirige, como é proposto pela perspectiva sociointeracional de leitura. Fernando ainda enfatiza que, um ponto ao qual devemos prestar atenção é que as palavras podem ter significados diferentes, quando inseridas em um contexto. Com essa colocação, Fernando reafirma o que é discutido pelo PCN- Língua Estrangeira sobre leitura, evidenciando a necessidade de a linguagem estar situada em um contexto, a partir do qual o sentido é construído.

Destacamos, então, a necessidade de apresentar os textos que serão lidos e compreendidos pelos alunos em múltiplos modos de linguagem, assim como as atividades, de forma a oferecer meios para que os alunos mobilizem as estratégias de aprendizagem que considerem mais adequadas.

Através da análise dos dados, foi percebido que é necessário estar atento às estratégias de aprendizagem dos alunos durante o processo de compreensão textual, o que confirma o nosso pressuposto inicial. Foi percebida a importância da utilização dessas estratégias nas vozes dos participantes da pesquisa, assim evidenciando a necessidade de um ensino de leitura atrelado a um contexto, com interações e que propicie o uso de múltiplos modos de linguagem para que seja possível resgatar e trazer o conhecimento prévio dos alunos para a sala de aula, e com isso propiciar meios para esses mesmos alunos serem capazes de construir sentidos para os textos com que se deparam no seu cotidiano e de pensarem criticamente sobre as visões de mundo construídas a partir desses textos.

7 Palavras finais

Neste trabalho buscamos interpretar as respostas a questionários aplicados especificamente com três (03) alunos cegos da turma onde algumas aulas de língua inglesa

foram ministradas, de forma a compreender as estratégias de aprendizagem e produção de sentidos mobilizadas pelos alunos ao longo das aulas a partir dos textos e atividades propostas. Assim, foi possível identificar, através das vozes desses alunos que possuem deficiência visual, que o tipo de estratégia mais utilizada por eles durante o processo de compreensão textual é a compensatória. Ao utilizar esta estratégia, os participantes tentaram compensar ou superar suas dificuldades. Inferimos que parte dessas dificuldades pode ser consequência da cegueira. Na ausência de recursos visuais, esses alunos tentam construir sentidos através de outros modos de linguagem (verbais e não verbais), o que mais uma vez reforça a necessidade de se incluir nas aulas essas múltiplas formas de representação do texto, a fim de garantir uma aprendizagem adequada a esses alunos.

Além disso, os resultados desta pesquisa revelam que os textos, as atividades e procedimentos vivenciados em sala de aula, ao trabalharem uma variedade de estilos e estratégias durante as aulas, dinamizaram o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os alunos com deficiência visual participantes, como também permitiram a esses alunos acionarem estratégias pessoais diretas e indiretas para desenvolver sua capacidade de compreensão textual na língua-alvo, o que certamente os torna mais aptos no que se refere aos usos sociais da língua inglesa para agir discursivamente no mundo (DOURADO, MEDRADO, 2015).

Referências

- ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. **(RE)Configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho.** 126f. (Dissertação em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&norma=102346>>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- _____. Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- _____. Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília : MEC/SEF, 1998.
- _____. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> . Acesso em: 11 set. 2018.
- _____. Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 29 abr. 2017.

- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os Pingos nos is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a.
- DANTAS, R.; SOUSA, R. F. de. Vozes sociais sobre a inclusão. **PROLÍNGUA**, João Pessoa, v. 9, n 1, p. 62-70, 2014.
- DANTAS, R.; MEDRADO, B. P. Para não dizer que não falei “das cores”: resignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 233-250.
- DOURADO, M. R. S.; MEDRADO, B. P. **Uma proposta de transposição didática**: a língua inglesa no Ensino Fundamental II. 1ª. ed. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2015.
- MALTA, G. **A cultura de aprender E/LE do aluno cego**: um olhar para a inclusão. 2009. 186f. (Dissertação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MALTA, G. **Estilos e estratégias de aprendizagem do(a) aluno(a) cego(a) aprendendo/adquirindo língua estrangeira**: um estudo de caso. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras*: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 77-100.
- OXFORD, R. L. **Language Learning Styles and Strategies**: An Overview. Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA. 1-25, 2003.
- _____. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PARAÍBA. Secretaria de Educação. Coordenação do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba. Conhecimentos de Língua Estrangeira**. João Pessoa: A união, 2007.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 de feb. 2017.

Submetido em 26/09/18

Aceito em 17/12/2018