



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

**ENSEÑANZA DE E/LE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN
ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN EL
PROCESO DE APRENDIZAJE**

FORTALEZA-CE

2021.1

ANA CAROLINA DOS SANTOS SOUZA

ENSEÑANZA DE E/LE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Artículo presentado al Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Ceará como requisito parcial para la obtención del título de licenciado en Letras Español.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Furtado Alencar Lima

FORTALEZA-CE

2021.1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S713e Souza, Ana Carolina dos Santos.
ENSEÑANZA DE E/LE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL : UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE / Ana Carolina dos Santos Souza. – 2021.
29 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima.
1. Deficiência visual. 2. Formação de professores. 3. Ensino remoto. I. Título.
- CDD 400
-

ANA CAROLINA DOS SANTOS SOUZA

ENSEÑANZA DE E/LE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS EFECTOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras Espanhol do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Letras Espanhol.

Aprovada em: 24/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Furtado Alencar Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dr^ª. Maria Valdênia Falcão do Nascimento
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dr^ª. Rosyclea Dantas da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise do ensino de E/LE para pessoas com deficiência visual durante a pandemia. Para isto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 3 (três) alunos com deficiência visual de um curso livre de línguas em Fortaleza/CE que estudam a língua espanhola. A partir das análises objetivamos identificar os desafios enfrentados por estes alunos, no intuito de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de espanhol em tais circunstâncias. A análise se centrou em dois eixos principais: 1) o uso de material didático físico e virtual durante as aulas virtuais; e, 2) a interação professor-aluno e o desenvolvimento das 4 competências linguísticas virtualmente. A construção das entrevistas foi realizada considerando os estudos de Paiva (2019), já a análise das entrevistas considerou os estudos de Celbani e Medrado (2017) sobre a os processos de inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula, assim como Medrado (2014) que também lança luz sob a formação docente e ações inclusivas. Ainda, em Lima e Magalhães (2018) encontramos valiosas contribuições sobre a Ordem Visiocêntrica do Discurso. Os resultados obtidos com a análise das entrevistas apontam para a necessidade de seguir estudando a formação docente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência, além disso se fazem importantes as discussões sobre a adaptação de metodologias de ensino de línguas estrangeiras para o ensino remoto e a acessibilidade das atividades e ferramentas virtuais.

Palavras-chave: Deficiência visual; Formação de professores; Ensino remoto.

La presente investigación ofrece un análisis de la enseñanza de E/LE para personas con discapacidad visual durante la pandemia. Para tal, fue realizada una encuesta semiestructurada a tres (3) estudiantes con discapacidad visual de un curso libre de idioma en Fortaleza/CE que estudian el idioma español. A partir de los análisis, nos propusimos identificar los retos a los que se enfrentan estos estudiantes, con el fin de reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en tales circunstancias. El análisis se centró en dos ejes principales: 1) el uso de material didáctico físico y virtual durante las clases virtuales; y, 2) el profesor-alumno interacción y el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas de forma virtual. La construcción de las entrevistas se llevó a cabo considerando los estudios de Paiva (2019), mientras que el análisis de las entrevistas consideró los estudios de Celbani y Medrado (2017) sobre los procesos de inclusión de personas con discapacidad en el aula, así como Medrado (2014) que también arroja luz sobre la formación docente y las acciones inclusivas. Además, en Lima y Magallanes (2018) encontramos valiosas contribuciones sobre el Orden del Discurso Visiocéntrico. Los resultados obtenidos con el análisis de las entrevistas apuntan a la necesidad de seguir estudiando formación docente en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras para personas con discapacidad, además, se debate sobre la adaptación de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras para la enseñanza remota y accesibilidad de actividades y herramientas virtuales.

Palabras clave: Discapacidad visual; Formación de profesores; Enseñanza remota.

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN.....	8
2 LOS ESTUDIOS SOBRE DISCAPACIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL.....	9
2.1 Formación de profesores de lengua extranjera.....	12
3 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
4 TRAYECTORIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
5 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.....	19
5.1 El material didáctico.....	19
5.2 Interacciones profesor-alumno.....	22
6 REFLEXIONES FINALES.....	25
REFERENCIAS.....	27
ADJUNTO A - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E ILUSTRADO (TCLE)	29

1 INTRODUCCIÓN

Como profesores, nuestra formación nos ha preparado para siempre esperar algo nuevo en clase. Nuestros profesores nos han dicho que debemos preparar nuestras clases, pero al mismo tiempo debemos tener en cuenta que en clase todo puede cambiar, la actividad que habíamos preparado que debía llevar 30 minutos, puede llevar 10 minutos, o puede ocurrir que a los alumnos no les guste aquella actividad. De cualquier modo, hay que prepararlo todo, mientras se espera lo nuevo. Así mismo, para algunos de nosotros estar frente a algo novedoso, para el cual no estábamos preparados, puede ser algo asustador.

En 2020, al aceptar una turma de español en una institución de enseñanza de lenguas extranjeras, situada en Fortaleza/CE, fue informada que iba a recibir un alumno con discapacidad visual en mis clases. En un primer momento, hubo la incerteza, ¿soy capaz de impartir clases a un alumno con discapacidad visual? Al revisar mi planteamiento para el semestre y las actividades que yo había planteado, me di cuenta de que todas partían de la certeza que los alumnos podían contar con su visión. Como en mi formación, hice parte del proyecto de extensión “Pessoas com deficiência visual e formação inclusiva: uma introdução à língua espanhola por meio de multi e múltiplos letramentos”¹, ya había tenido un contacto con metodologías que posibilitaban la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos con discapacidad visual. Llevando en cuenta esa experiencia, a partir de los conocimientos que ya tenía, y buscando nuevas estrategias, fui capaz de producir un nuevo planteamiento para aquel semestre. Pero ocurrió lo inesperado, y tuvimos todos que cerrarnos en casa, pasando a tener contacto con el exterior a través de la pantalla de computadora.

Debido a la pandemia, después de dos encuentros presenciales con mis nuevos alumnos en el curso, tuvimos que alejarnos y las actividades del curso fueron pausadas por tiempo indeterminado, porque al comienzo de la pandemia hubo mucha confusión sobre la (re)adaptación de metodologías de enseñanza, la inclusión de todos los alumnos en las clases virtuales, el acceso a las herramientas digitales etc. Así que la coordinación del curso decidió por parar las actividades durante algún tiempo hasta que pudiésemos volver a impartir nuestras clases con la misma calidad de antes, y para eso era necesario preparar los profesores y asegurarse de que todos tendrían acceso a las clases virtuales.

¹ El proyecto, que existe desde 2016, objetiva promover diálogos sobre la formación del profesorado y las personas con discapacidad, a través del curso de español vuelto a personas con discapacidad visual: “Español Accesible”. Bajo la coordinación de la Prof^a. Dr^a. Beatriz Furtado Alencar Lima, de 2019 a 2020 actué en el proyecto en el planteamiento de clases, construcción y adaptación de materiales didácticos y organización del banco de datos.

Tras la suspensión de las actividades del curso durante 2020, en la primera mitad de 2021, ocurrió el anuncio de la vuelta de las clases de forma remota, me vi frente a nuevo reto: ¿Cómo enseñar español virtualmente para una persona con discapacidad visual? La coordinación del curso, como tratamos con más profundidad en la sección 3, promovió encuentros formativos para los profesores, buscando hacer esta formación en el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación. Además de eso, en la sección 3 también ampliamos las descripciones sobre las plataformas utilizadas para las clases del curso, bien como los procesos para la preparación del cuerpo discente para las clases virtuales. A partir de estas inquietaciones y de la experiencia de ELE a personas con discapacidad visual que surgió la motivación genuina para la escritura de este Trabajo de Conclusión de Curso.

El presente estudio objetiva comprender la realidad de estos estudiantes durante las clases a distancia y, a partir de esto, identificar los desafíos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Además, se propone a lo largo de la investigación: 1) analizar el entorno virtual y el acceso al entorno virtual; 2) examinar el uso del material didáctico durante la clase a distancia; y, 3) analizar las interacciones en el aula, así como el desarrollo de las 4 habilidades en el aula.

Por tener un enfoque claro en la enseñanza remota para personas con discapacidad visual, empezamos el trabajo, en la sección 1, por una breve revisión de los Estudios sobre Discapacidad, pues creemos que es relevante la comprensión del lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad, para luego promover reflexiones sobre el lugar de estas personas en el aula. En la sección 2.1 tratamos de la enseñanza de lenguas extranjera para, más específicamente, las personas con discapacidad visual. En la sección 3, hacemos la explicación de los caminos metodológicos tomados para la construcción de la investigación, ya que elegimos la entrevista de alumnos con discapacidad visual de este curso de español como principal herramienta para la recolecta de datos. En la sección 4, hacemos el análisis de las entrevistas recolectadas con enfoque en dos puntos principales: los materiales didácticos y las interacciones en aula. Por fin, en la sección 5, volvemos para los objetivos iniciales del trabajo, y su hubo logro de estos en las reflexiones finales.

2 LOS ESTUDIOS SOBRE DISCAPACIDAD Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Los avances en los estudios que se centran en las experiencias de las personas con discapacidad son esenciales en el campo de la enseñanza, ya que aportan reflexiones sobre las

luchas sociales trabadas a favor de las personas con discapacidad y sus derechos en la sociedad. En su libro, Diniz (2007) nos da una visión general de los Estudios sobre Discapacidad. Para la autora, así como para los primeros estudiosos del Modelo Social de Discapacidad, en lugar de poner la discapacidad partiendo desde del cuerpo hasta la sociedad como propone el modelo médico – que solía ver a los cuerpos con discapacidad como incapaces –, necesitamos entender que la discapacidad está, de hecho, en la opresión y exclusión de cuerpos múltiples y distintos, por parte de la sociedad en la que se encuentran estos cuerpos. La opresión deja de ser el resultado de un cuerpo lesionad, para convertirse en una serie de "sistemas sociales excluyentes"² (DINIZ, 2007, p. 18).

Los discursos que se producen desde los primeros debates sobre el Modelo Social de Discapacidad se centran en ver a las personas con discapacidad como una expresión de multiplicidad corporal, no de tragedia personal. A partir de ese momento, organismos como la Liga de La Segregación Física (Upias³) comienzan a adoptar la estrategia de culpar la opresión que sufren las personas con discapacidad en la sociedad que debería incorporarlas e incluirlas.

Los Estudios sobre Discapacidad han tomado una nueva forma al encontrarse con la crítica feminista, desde esta nueva perspectiva, además de discutir los problemas anteriores traídos por la primera generación de teóricos que estudiaron el Modelo Social de Discapacidad⁴, las teóricas feministas se dedicaron al "debate sobre las restricciones intelectuales, sobre la ambigüedad de la identidad deteriorada en caso de lesiones no parentales" (DINIZ, 2007, p. 60), además de eso reflexionaron también a cerca de la expansión del término discapacidad, destacando cuestiones como el envejecimiento y las enfermedades crónicas. Además, es importante señalar que, si bien hubo varios debates en el ámbito sociológico, también hubo la preocupación de trabajar la opresión desde la perspectiva discursiva, entendiendo que a partir de los discursos construimos prácticas sociales, así como las prácticas sociales construirán y constituirán discursos. En otras palabras, las corrientes de los Estudios sobre Discapacidad también se esforzaron por entender la palabra "discapacidad" como un concepto político-social,

² Todas las traducciones son de nuestra autoría.

³ En el original, Union of the Physically Impaired Against Segregation.

⁴ La primera generación de personas que hablaron sobre el tema de la discapacidad fuera de la esfera biomédica fue compuesta por Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley y Vic Finkelstein, ellos también hicieron parte del primer grupo que dio origen a Upias. En 1975, los estudios sobre discapacidad entraron en el medio académico, y en 1986, Oliver y Len Barton fundaron el primer periódico científico con enfoque especializado en los estudios sobre discapacidad, el *Disability, Handicap and Society*.

hubo movimientos, por lo que, para erradicar expresiones claramente insultantes, sin embargo, todavía no hay consenso sobre la mejor terminología (DINIZ, 2007).

La crítica feminista también planteó la necesidad de discutir políticamente sobre la autonomía e independencia de las personas con discapacidad. Para el Modelo Social era fundamental destruir las barreras sociales levantadas para las personas con discapacidad, por lo que sin estas barreras lograrían una independencia indiscutible. Ya para la crítica feminista "la sobrevaloración de la independencia es un ideal perverso para muchas personas con discapacidad que no pueden vivirla" (DINIZ, 2007, p. 64). En otras palabras, la crítica feminista se produjo un intenso debate sobre el "cuidado y la interdependencia", no sólo para las personas con discapacidad, pero también para las no discapacitadas, con el fin de abordar cuestiones que estaban en el seno de la extrema desigualdad de poder (DINIZ, 2007, p. 70). La comprensión de los Estudios sobre Discapacidad es fundamental para que podamos sumergirnos en las preguntas sobre la formación docente y la educación inclusiva, porque antes de entender a las personas con discapacidad como estudiantes, se hace importante, en el proceso de construcción de esta investigación, comprender a estos individuos en la sociedad y las opresiones que históricamente se produjeron sobre sus cuerpos. Por ello, nos dirigimos en este momento a los alumnos con discapacidad, es decir, a las personas con discapacidad y su experiencia en el aula. Para esto, nos volvemos a la discusión sobre las legislaciones que afirmaron el lugar del alumno con discapacidad en el aula.

Cuando miramos históricamente a la escuela, percibimos una centralización de la educación para un grupo que gradualmente dio paso a los dichos excepcionales (BRASIL, 1961), en un momento que evidenció – desde la universalización de la enseñanza (BRASIL, 1998) – la dicotomía inclusión/exclusión (DANTAS, 2014, p.33).

Según Dantas (2014), desde la década de 1990 hubo grandes avances políticos en la educación inclusiva en Brasil, las discusiones sobre la formación de maestros para trabajar con estos estudiantes también aparecen en este punto. La autora también señala que el documento Política Nacional de Educación Especial (PNEE) transfiere la culpa de no estar en el aula de enseñanza regular al estudiante con discapacidad, simbolizando un paso atrás en este proceso. En 2008, tenemos el documento Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (PNEEPEI, 2008) que impactó fuertemente en la organización y funcionamiento del apoyo especializado para estudiantes con discapacidad, en otras palabras, a partir de este punto dejamos de hablar de Educación Especial para hablar de

Atención Educativa Especializada (AEE). Vemos en este mismo sentido en 2014 en el Plan Nacional de Educación (2014), la meta 4:

Universalizar, para la población de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas habilidades o superdotados, el acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada, preferentemente en el sistema escolar regular, con la garantía de un sistema educativo inclusivo, salas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o contratados (BRASIL, 2014, p. 24).

Existe, entonces, la intención de incluir a los estudiantes en la red de escuelas regulares, y se ofrece el AEE para garantizar una educación inclusiva. Sin embargo, Dantas (2014) atento al uso de la palabra *preferiblemente* cuando el documento habla de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la red de educación regular y el retroceso que simboliza el uso de este término. Según la autora, "el uso del término [...] abre los márgenes para una interpretación de que la enseñanza de estos estudiantes se puede realizar en la escuela regular o sólo en instituciones especializadas" (DANTAS, 2014, p. 40).

En la Resolución N° 2 del CNE/CP del 1 de julio de 2015 se propone definir directrices para la formación inicial en Educación Superior, en el documento existen garantías sobre la formación continua de docentes y sobre la formación docente para la educación inclusiva, en:

Los cursos de capacitación deben asegurar en los planes de estudio contenidos específicos de la respectiva área de conocimiento o interdisciplinaria, sus fundamentos y metodologías, así como contenidos relacionados con los fundamentos de la educación, la capacitación en el área de políticas públicas y gestión de la educación, sus fundamentos y metodologías, los derechos humanos, la diversidad étnico-racial, género, sexual, religioso, rango generacional, lengua de señas brasileña (Libras), educación especial y derechos educativos de adolescentes y jóvenes en cumplimiento de las medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015)

En vista de los aspectos sociales sobre las personas con discapacidad, la definición de discapacidad por el Modelo Social de Discapacidad, la legislación brasileña en relación con la enseñanza inclusiva, pasamos a la formación docente de profesores de lengua extranjera para alumnos con discapacidad visual.

2.1 Formación de profesores de lengua extranjera

En el esfuerzo de comprender las dinámicas en el aula de E/LE para alumnos con discapacidad visual para la presente investigación, nos vimos vueltos a la formación de profesores. En Medrado y Celani (2017) encontramos un panorama sobre las cuestiones de inclusión en el proceso de formación de profesores. Según las autoras, la formación continua

de profesores de LE, visando la inclusión en el aula, es un paso importante que las universidades deben tomar. Ya existen esfuerzos en la legislación para lo mismo, como fue expuesto anteriormente, pero, como apuntan las autoras, tales esfuerzos permanecen en un campo de ideas muy vagas aún.

Para las autoras, el profesor precisa partir de la comprensión de que el caos – y, en ese sentido, consideramos caos como la idea de apertura del aula para las cuestiones de inclusión – debe ser considerado como un elemento que participa de la organización de una clase (CELANI, 2004 apud MEDRADO; CELANI, 2017). En la primera sección de este trabajo, menciono mis inquietaciones tras haber tenido contacto con la información de que iba a tener un alumno con discapacidad visual en mis clases. Este contacto con el nuevo fue, del mismo modo, un contacto con el caos, ya que mis clases habían sido preparadas para otro escenario, y ahora me habían solicitado un cambio en mis metodologías. En lugar de tomar ese pedido como algo aterrador que iría desorganizar la idea preconcebida de como deberían ser las clases de E/LE, este cambio me vino como algo que me posibilitaría expandir mis horizontes y mis concepciones sobre la organización del aula.

El papel de la universidad, en ese caso, es contribuir para la construcción y formación de docentes más sensibles y abiertos para distintos tipos de aprendizaje, pues las cuestiones de inclusión en el aula deben considerar el profesor y sus procesos formativos, ya que la inclusión del alumno no puede existir sin que el profesor sea capaz de “(...) (re)inventar su propio lugar y ser sensible a las diferencias” (MEDRADO; CELANI, 2017, p. 33). Exponer al profesor los diferentes escenarios que pueden surgir en el aula, los diferentes cuerpos que van a ocupar aquel espacio y los distintos tipos de individuos que van a pasar por allí es fundamental para la formación docente, el profesor “necesita ser expuesto a la diversidad” (FONTANA, 2007, p. 53). Para tal y con el objetivo de compartir saberes docentes y contribuir para este campo de investigación de la formación inicial y continuada de docentes de E/LE visando la inclusión, presentamos en la próxima sección el contexto de la investigación.

3 EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La tecnología, a pesar de formar parte de la sociedad actual de muchas formas, se insertó en 2020 abruptamente en el día a día colectivo. Los teléfonos móviles y las computadoras dejaron de ser apenas artículos relacionados con el placer para convertirse en nuestro único medio de contacto con el mundo fuera de nuestros hogares. La pandemia

provocada por el virus SARS-CoV-2 nos obligó a (re)inventar nuestra forma de charlar, trabajar y estudiar. Los profesores tuvieron que cambiar sus concepciones metodológicas y también su idea sobre la configuración del aula.

Empezamos a dejar de ver, literalmente, a nuestros alumnos, y empezamos a hablar con los cuadrados en una pantalla, pero, aun así, y creemos que más que nunca, es necesario hacer movimientos en el aula que nos hagan ver a cada alumno con sus individualidades, para hacer del aula un espacio múltiple y, de hecho, inclusivo. En este contexto de hacer del aula algo más allá de las cajas que aparecen en la pantalla al encender el ordenador, surgió esta investigación. Nos motivó la experiencia en el aula, y la necesidad de entender cómo las personas con discapacidad visual navegan por las nuevas tecnologías y cómo percibían los severos cambios que se producían en su aula, desde lo presencial hasta lo virtual, que es un punto esencial para seguir estudiando la enseñanza de lenguas extranjeras a personas con discapacidad visual.

En el intento de comprender la realidad de estos estudiantes durante las clases a distancia se optó por realizar un estudio de caso cualitativo. La elección del estudio de caso como método para esta investigación se dio, por primera vez, al entrar en contacto con la realidad de estos alumnos en el curso citado anteriormente, a partir de esto buscamos fundamentación teórica en Paiva (2019) para justificar tal elección. Encontramos que el estudio de caso, entre otros aspectos, “como estrategia de investigación comprende un método que alcanza todo (...)” (YIN, 2002 apud PAIVA, 2019, p. 67), es decir, que en el estudio de caso se considera el contexto sobre todo de los participantes para la colecta y el análisis de los datos. Nos pareció extremadamente relevante para la construcción de esta investigación considerar el contexto en el cual están sumergidos los participantes.

Por eso, fueron realizadas 3 entrevistas con 3 estudiantes de un curso de idiomas en Fortaleza/CE. Los tres estudiantes tienen diferentes edades, diferentes niveles de conocimiento de la lengua española y, por lo tanto, diferentes experiencias con la enseñanza remota del español durante la pandemia. Durante la investigación, mi experiencia como profesora de E/LE para estudiantes con discapacidad visual, incluso para uno de los estudiantes que participaron de la encuesta, se volvió esencial para la comprensión de algunos aspectos sobre la formación de profesores para la enseñanza inclusiva, ya que, como se expuso anteriormente, es de interés de la investigación lanzar luz no solo sobre temas específicos del estudiante con discapacidad

visual en el aula virtual, sino también para ayudar a construir un conocimiento que pueda ser compartido con los docentes en formación en tiempos de pandemia, ya que:

La conciencia del profesor sobre el fenómeno de la inclusión subyace en una sociedad que tiene como característica el segregacionismo. Corresponde a la universidad y, más concretamente, a los grados plenos reestructurar sus discursos y prácticas respecto a experiencias y vivencias que son subvenciones culturales y éticas para "[...] elaboración de una nueva narrativa que prescindiera de comparaciones con modelos normativos" (CARVALHO, 2004) que originan y autorizan la existencia de una sociedad excluyente. (BALBINO-NETO, 2014, p. 148)

Para tal, contamos con los estudios de Medrado (2014) que dialogan sobre los procesos de inclusión de las personas con discapacidad visual, centrándose en la formación de profesores de lenguas extranjeras, así como Celbani y Medrado (2017). Además, en un esfuerzo por comprender más plenamente los temas que conciernen al cuerpo con discapacidad desde un punto de vista sociopolítico, buscamos Diniz (2007). Consideramos de gran importancia las reflexiones sobre las prácticas de lectura y escritura de las personas con discapacidad visual que surgen en Lima y Magalhães (2018), pues durante el análisis de los materiales didácticos tratamos, aunque no nos detengamos en el asunto, sobre las cuestiones de literacidad durante la enseñanza remota. Consideramos también los estudios publicados en el área de enseñanza remota para alumnos con discapacidad visual que vino desarrollándose a lo largo de este periodo que estuvimos sumergidos en esa realidad, son estos: Lima (2020); Leite, Simões, Silva y Pereira (2020); y, Silva, Caproni, Costa y Oliveira (2021).

En el siguiente punto, abordaremos la trayectoria metodológica de la investigación, detallando todos los procedimientos que se desarrollaron a lo largo del presente estudio.

4 TRAYECTORIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación, tal como se trató anteriormente, nació de las inquietudes de la profesora-investigadora en su trayectoria pedagógica en un curso de español, por lo que la investigación se convirtió, entonces, en un fruto de la inmersión social única de la investigadora con ese contexto social, siendo así un caso de estudio naturalista. El estudio de caso se caracteriza por ser "un tipo de investigación que investiga un caso particular que consiste en [...] un grupo de individuos en un contexto específico. Es un estudio naturalista porque estudia un evento en un entorno natural y no creado exclusivamente para la investigación". (PAIVA, 2019, p. 65). Por ello, es necesario marcar aquí los procedimientos necesarios para la recogida y lectura de nuestro *corpus*:

- 1) delimitación del perfil de los colaboradores de la investigación;
- 2) contacto con la institución educativa y los empleados;
- 3) preparación de una hoja de ruta para la entrevista;
- 4) entrevistas en marzo de 2021;
- 5) transcripción y organización de los extractos a analizar;
- 6) por último, el análisis de las entrevistas.

La entrevista semiestructurada fue la herramienta elegida para la recolección de datos, dando así una mayor fluidez a la investigación y manteniendo el carácter subjetivo y simbólico del tema, permitiendo al sujeto entrevistado responder libremente a las preguntas. Entendemos que, en el contexto de la investigación, la libertad de respuesta del sujeto entrevistado está dictada por la relación investigador-investigado, por lo que fue posible que el sujeto respondiera las preguntas libremente dentro de los límites de la investigación, guiándose por las preguntas del investigador, cuando fuera necesario. Mismo que haya habido esfuerzos en el sentido de ampliar la apertura de habla durante las encuestas, así mismo comprendemos las cuestiones jerárquicas existentes cuando se trata de las relaciones profesor-alumno e investigador-investigado. También vale la pena mencionar que la elección del tipo de entrevista también permitió al investigador caminar a través de los temas elegidos durante la construcción de la investigación, buceando así en otros temas que surgieron de las declaraciones de los entrevistados.

Debido a la pandemia, las entrevistas se realizaron de manera virtual a través de la plataforma de chat *WhatsApp*, los audios recopilados se guardaron en el formato "Archivo OGG (.ogg)"⁵, y pronto se realizaron las transcripciones. En el proceso de escuchar repetidamente los audios para transcribirlos, fueron surgiendo las categorías de análisis, pues se entiende que el proceso de transcripción, en este caso, compone efectivamente el análisis de los textos. Por tratarse de una entrevista semiestructurada, las preguntas, en algunas situaciones, fueron experimentando cambios para adaptarse a las demandas que estaban surgiendo de las declaraciones de los entrevistados. Durante la transcripción, también se decidió mantener las marcas de oralidad, luego transcribir exactamente lo que se hablaba.

⁵ Todas las encuestas fueron realizadas en el día 19/03/2021, desde las 13h hasta las 17h. Por la naturaleza de la encuesta, y llevando en consideración el medio utilizado para su realización, las encuestas tuvieron, en media, 1 hora de duración cada.

A lo largo del proceso de transcripción, dos preguntas surgieron de manera recurrente, a decir, (i) el uso de material didáctico físico y virtual durante las clases virtuales y (ii) la interacción profesor-alumno y el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas de forma virtual. Elegimos, respectivamente, (i) material didáctico y (ii) las interacciones en el aula como categorías de análisis para las recurrencias señaladas. Creamos un esquema de recurrencias y categorías de análisis en la tabla a continuación. Creemos que las reflexiones resultantes de los análisis de estas dos cuestiones contribuirán a la formación de docentes que se enfrenten o afrontemos al escenario de la enseñanza remota de clases de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual.

CATEGORÍAS DE ANALISIS	RECURRENCIAS
Materiales didácticos	Utilización de material didáctico físico y virtual durante las clases virtuales
Interacciones en el aula	Interacción profesor-alumno y el desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas de forma virtual

Cuadro 1. Creado por la autora.

También hay que tomar nota del hecho de que las preguntas pedían descripciones, por lo tanto, preguntas indirectas, y esta fue una decisión tomada por el investigador intuitivamente: "Quiero que me describas cómo haces para entrar en una clase en línea". El uso de este enfoque llevó a los entrevistados a diferentes respuestas al mismo tema, esto permitió una mayor recolección de datos, es decir, en una misma pregunta, por ejemplo, sobre el uso de material didáctico, surgieron diferentes aspectos que serán tratados posteriormente. También en el estilo de las preguntas, la elección también nos permitió evitar solo puntos negativos durante los discursos de los candidatos, evitando pasar "la impresión errónea de que el(los) investigador(s) no tiene nada positivo que registrar" (PAIVA, 2019, p. 29).

Considerando que el estudio se inclina sobre las cuestiones emergentes de la pasada del modelo de enseñanza del presencial hacia el virtual, nos pareció fundamental presentar las formas de enseñanza que surgieron con este movimiento: a) la enseñanza remota de emergencia, es decir, la adaptación rápida de los métodos de enseñanza presencial para el ambiente virtual

utilizando plataformas como *Zoom* o *Google Meet* para las clases en tiempo real, o síncronas; b) la enseñanza híbrida, la mezcla entre enseñanza remota y presencial, con algunos encuentros presenciales y otros virtuales, respetando las normas de cada ciudad acerca de la vuelta gradual a la “normalidad”. Es importante resaltar que, dentro de la enseñanza remota, hay aun dos modalidades de clases: 1) las clases síncronas con encuentros em tiempo real en las plataformas previamente citadas; y, 2) las clases asíncronas con actividades que los alumnos pueden realizar a su propio tiempo fuera de los encuentros em tiempo real. Las clases asíncronas se volvieron en una herramienta esencial para mantener los alumnos presentes en los cursos, pues se percibió, durante la implementación de la enseñanza remota, que encuentros síncronos durante un largo período de tiempo sin pausas se volvían contra productivos para el proceso de aprendizaje, porque los alumnos gradualmente perdían el interés.

El proceso de adaptación de las clases presenciales en el curso donde los estudiantes entrevistados estudian fue muy lento, porque se consideró por algún tiempo que tal vez no sería posible mantener clases virtuales con la misma calidad, y también porque por algún tiempo la pandemia fue tenido como algo pasajero. Tras darse cuenta de que esta realidad iba a mantenerse durante un período indeterminado, la coordinación del curso vio la necesidad de preparar sus profesores para esta nueva realidad. Primero, decidieron ofertar pequeños cursos con temas libres a ver si este modelo de enseñanza remota de hecho iría funcionar. En un según momento, fueron promovidos encuentros pedagógicos con seminarios sobre la enseñanza remota y el uso de las nuevas tecnologías. Fueron exploradas las herramientas básicas para las clases en línea – tales sean estas *Google Meet*, *Google Classroom* y *WhatsApp* – y también fueron exploradas herramientas que ayudasen el profesor a mantener la turma motivada durante todo el periodo lectivo. Como habíamos expuestos, pasaron a existir dos formas de lidiar con las clases en línea, y la institución en cuestión optó por utilizar las dos formas. Siendo así las clases que otrora duraban 4h/a con un intervalo de 10 minutos, pasaron a ocurrir en línea durante 1 hora y 30 minutos de forma síncrona en *Google Meet*, y el restante de la carga horaria del curso fue compuesta por actividades asíncronas disponibles a través de la plataforma *Google Classroom*.

Mi primer contacto impartiendo clases de E/LE fue en esa institución de enseñanza de lenguas extranjeras, en 2019. Como ya había expuesto anteriormente, también en 2019, tuve contacto con lo que vendría a ser mi segunda turma, y en este momento fui informada de habría en mi clase un alumno con discapacidad visual. Mis inquietaciones ocurrieron junto a mi alumno, presentado aquí en esta investigación como Diego. Por ser un pedagogo, él tuvo un rol

esencial en mi proceso de formación inclusiva, ayudándome a pensar críticamente en la construcción de mis clases. Fue Diego quien me presentó a las dos otras estudiantes del curso que poseen discapacidad visual y que hicieron parte de la investigación.

Dada la naturaleza del estudio, es necesario conocer el perfil de los entrevistados⁶, ya que durante la etapa de análisis se realiza la individualización de los problemas presentados. Así, el primer entrevistado se llama Diego⁷ tiene 28 años, es pedagogo y tiene una especialización en gestión y coordinación escolar. Cuando ocurrió la entrevista, Diego acababa de finalizar el tercer semestre del curso, esto lo pone entre el nivel A2 y el B1 según el Marco Común Europeo. La segunda entrevistada a la cual llamaremos Daniela tiene 29 años y es pedagoga con especialización en educación inclusiva. Ella había terminado, en el periodo de la encuesta, el 6º semestre del curso, esto la pone entre nivel B1 y el B2. La tercera entrevistada, Carla, tiene 19 años, es estudiante universitaria del curso de Administración y había terminado el primer semestre, teniendo, entonces, un nivel A1. La siguiente sección trata del análisis de las entrevistas – realizadas en portugués y mantenidas así para preservar el habla del participante –, a partir de extractos que fueron previamente seleccionados durante el desarrollo de la investigación⁸.

5 ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

En base a los puntos anteriormente señalados, en la metodología, pretendemos exponer los retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera para los 3 estudiantes con discapacidad visual entrevistados y comentar las percepciones de los alumnos sobre esta coyuntura, con el fin de contribuir a futuras investigaciones en el campo y al desarrollo de la accesibilidad metodológica en esta modalidad de enseñanza.

5.1 El material didáctico

Nos centraremos en cuatro temas, aunque, a lo largo de las entrevistas, han surgido otros temas, creando así ramas que serán puntuadas, ya que se considera relevante para lograr los objetivos previamente abordados. La primera cuestión está vinculada al material proporcionado por el curso:

Segmento 1 - Carla

O meu livro é emprestado, é em braile, uma colega minha faz o curso, está uns semestres a frente do meu e ela me emprestou, é com base nisso que estou fazendo. No início eu utilizava **o livro eletrônico disponibilizado na página da editora, era**

⁶ Todos los participantes poseen ceguera total.

⁷ Se utilizaron nombres ficticios para la identificación, con el fin de preservar el anonimato de los participantes.

⁸ Todos los participantes de la encuesta han firmado un Término de consentimiento libre e ilustrado (TCLE), el modelo está disponible en los adjuntos.

bem chato me mover pelo livro, até para o vidente fazer isso era chato, mas dava certo, eu precisava que alguém lesse para mim, porque o livro não era acessível.

En el segmento 1, nos enfrentamos al primer desafío con respecto al uso de material didáctico, en otras palabras, el acceso al material braille. Para esto, se hace importante marcar que el material utilizado es la colectánea *Vente* de la editora *Edelsa*. Según los datos recogidos en las otras entrevistas, la adquisición de material de enseñanza física en Braille no fue una tarea fácil. Los estudiantes con DV tuvieron que depender de su propia red de apoyo, sus amigos y compañeros de clase. Además, Carla también señala la dificultad, según ella, no solo para los estudiantes con DV, sino también para los estudiantes videntes, para navegar por el material didáctico virtual disponible en el sitio de la editora del libro. Consultando la plataforma de la editora, fue posible notar que tanto el material como el diseño del sitio se basan en una perspectiva visiocéntrica (LIMA; MAGALHÃES, 2018), es decir, dirigida a personas videntes. Por ejemplo, las imágenes dispuestas en los materiales, físicos y virtuales no tienen descripción. Y, lo que es aún más agravante, en el caso del material virtual, las páginas del libro son imágenes, lo que significa que el texto disponible en la página – que contiene preguntas y explicaciones de carácter gramatical – no puede ser leído por un lector de pantalla, un aspecto que tiene un fuerte impacto en el desarrollo de la autonomía del estudiante, que tuvo que contar con la ayuda de un familiar para llevar a cabo las actividades propuestas por el material. Siguiendo con este punto, el habla de Daniela (cf. segmento 2) ayuda a lanzar luz sobre la necesidad de ampliar los debates sobre cuestiones de accesibilidad en el material didáctico:

Segmento 2 - Daniela

Mas enfim, a grande dificuldade é realmente você ter acesso ao material, porque é um item indispensável, você precisa do material para estudar, então eu acho que esse material deveria ter uma importância maior [...].

Además, hay una cuestión, como señala Daniela, en relación con la descripción de las imágenes realizadas en la versión en braille del material didáctico:

Segmento 3 – Daniela

Com relação às imagens, é feito a descrição para a gente nas imagens do livro em braile. Na nossa cópia em braile, o que é transcrito são só **as imagens relevantes**, não as ilustradas, as imagens ilustradas elas são retiradas porque vai ficar muita imagem desnecessária sendo descrita, fica ocupando espaço sendo que não é uma coisa que é tão importante assim.

Como ella señala, la descripción se hace de lo que el traductor considera como "imágenes relevantes", ya que el texto sería muy extenso si se hicieran las descripciones de imágenes ilustrativas. Daniela sigue:

Segmento 4 - Daniela

A parte mais delicada mesmo é, digamos... nos exercícios de espanhol tem muita **questão de relacionar colunas**. E para relacionar colunas, não tem como, porque eu preciso ler a primeira e a segunda coluna simultaneamente e não tem como fazer isso no braile, quando eu estou lendo a primeira coluna, eu tenho que procurar a resposta na segunda coluna e isso leva um tempo, porque eu dependo do contexto do que eu estou lendo em uma coluna pra mim achar as respostas em outra coluna.

Notamos que todavía hay una dificultad en la adaptación de temas que no fueron pensados para esta realidad de enseñanza. Cuando antes nos referíamos a la accesibilidad metodológica, queríamos referirnos, entre otros, a este punto de discusión. Las metodologías de construcción de Material Didáctico de E/LE siguen estando dirigidas al alumno vidente. Entendemos, para esta investigación, que los discursos que estructuran esta práctica social están guiados por *órdenes hegemónicos discursivos y corporales*, y esta categoría incluye el *Orden Visiocéntrico del Discurso*, tal orden se centra en "un estándar de normalidad establecido como central para la interacción con el medio ambiente" (LIMA; MAGALHÃES, 2018, p. 1053), en otras palabras, la norma para la construcción, en nuestro caso, de materiales didácticos es la norma construida por los discursos múltiples de cuerpos sin discapacidad. Además de eso, cuando entramos en la cuestión de trabajar la comprensión lectora y la escritura en las clases virtuales a partir de este material, nos vemos con la misma problemática, como señalan Lima y Magalhães (2018):

Más específicamente, en lo que respecta a la actividad social de interacción con la lectura y la escritura, estos órdenes estructuran y organizan paradigmas centrados en discursos y actividades corporales en los que predominan ciertos patrones de percepción, acción e interacción con el entorno, poseedores de una posición hegemónica y opresiva en la organización de las prácticas de alfabetización. (LIMA; MAGALLANES, 2018, p. 1053)

Diego lanza una perspectiva sobre un tema que aún no se había abordado:

Segmento 5 - Diego

Então assim, eu não tive nenhuma dificuldade, eu acho que só naquela primeira atividade do módulo, que tinha uma questão que tinha umas imagens, acho que era do corpo humano, das partes do corpo humano, com os números dizendo cada parte, aí ali não deu pra fazer, eu tive que pedir ao meu sobrinho para ele olhar os números e me dizer qual era a parte que estava nos números, e eu dizer em espanhol e colocar.

El habla anterior se refiere a los materiales y actividades que el profesor ha puesto a disposición a lo largo del curso, ya que es necesario señalar que, por tratarse de una nueva realidad, para la mejor adaptación de los alumnos, el curso en cuestión optó por acortar el

tiempo de clase sincrónica, y proponer actividades asíncronas que complementaron los contenidos tratados en el aula. En el segmento 5, notamos que, aunque tenía pocas dificultades con las actividades adicionales propuestas por su maestra, había una pregunta propuesta que no era accesible. Aunque, a lo largo del curso, me preocupé por la accesibilidad de las actividades y recursos multimedia utilizados, aun así, siendo una persona vidente, me pasaron desapercibidas algunas cuestiones como la que se puntuó anteriormente. Diego trabajó conmigo para romper las barreras visiocéntricas (LIMA; MAGALHÃES, 2018) que a veces construí sin darme cuenta. Fue un esfuerzo conjunto e importante para mi formación docente, y por eso lo hago público en esta investigación. Necesitamos volver, como profesores de educación continua, nuestros ojos a nuestra acción docente de manera crítica, permitiéndonos compartir conocimientos y adquirir conocimientos de nuestros estudiantes. Además de eso, es posible reflejar sobre la naturaleza de producción de los materiales didácticos para E/LE, cuando pensamos en su producción y creación nos damos cuenta de que los alumnos con discapacidad no son los destinatarios de estos materiales. Hay que adaptar lo que fue creado para la normatividad, pero no son llevados en consideración a la hora de producir el material.

En la siguiente sección, centramos nuestros estudios en las interacciones profesor-alumno en el aula.

5.2 Interacciones profesor-alumno

Durante las entrevistas, hubo convergencia de un tema dentro del tema central de esta parte: ¿es posible seguir las clases de manera efectiva y seguir la lectura y realización de las actividades del libro físico simultáneamente, así como las interacciones con el profesor? Buscando respuestas a la pregunta inicial en esta sección, pasamos a la charla del estudiante A sobre el uso del chat en línea durante la clase:

Segmento 6 - Diego

A única dificuldade... eu consigo acessar o chat, consigo abrir microfone para falar, às vezes eu estou no chat e preciso ir para o microfone, então é só esperar um pouco, geralmente eu peço para esperar, porque eu fico mais no chat mesmo e para ir para o microfone eu tenho que sair é entrar lá na outra parte, mas assim, no geral é bem tranquilo. **A única coisa que pesa mais pra mim, é a administração das coisas no Google Meet e ao mesmo tempo ficar atento no livro, porque aí eu fico com as mãos meio que divididas entre o teclado e a ter atenção com as coisas do livro.**

Como señala Diego, la atención que debería estar, en algún momento de la clase, dividida entre la lectura del libro en braille y la navegación por el aula virtual hace que las interacciones en el aula consuman más tiempo. Daniela nos ofrece otra perspectiva sobre el mismo problema:

Segmento 7 - Daniela

Agora o problema é: se eu estiver lendo em braile, porque eu estou com o livro, então quando eu estou lendo em braile é um pouco complicado, porque no momento em que a professora pergunta alguma coisa relacionada... digamos que ela tá lendo questões e eu estou lendo junto com ela e de repente ela pede para que eu leia, pra classe, aquela questão, **eu preciso tirar o meu dedo do livro que eu estou lendo e clicar no atalho para ativar o microfone**. Então, é mais ou menos isso que acontece e eu posso me perder um pouco, porque eu tenho que ler acompanhando um livro, então no momento que eu tiro as minhas mãos do livro pra colocar no teclado, eu tenho um pouco mais de demora pra poder achar aquela linha que eu estava, naquele exato ponto do livro que eu parei.

La pregunta planteada por ambos estudiantes nos ayuda a reflexionar sobre nuevamente los discursos centrados en cuerpos sin discapacidad que llenan el aula virtual. Todos los estudiantes entrevistados informaron que los maestros fueron extremadamente pacientes y entendieron estos caminos; aun así, la alumna señala que no es solo la relación con el profesor lo que se ve afectada, sino más bien su atención y su enfoque en la lectura que se está realizando en "eu tenho um pouco mais de demora pra poder achar aquela linha que eu estava". Como videntes, la tarea de entender a los estudiantes que experimentan el mundo de alguna manera distinta de nuestra norma hegemónica a veces puede ser una actividad compleja. Por ello, cuando contamos con nuestro alumno y su retorno sobre este tipo de cuestión, que se produce en el aula, es posible cambiar críticamente nuestras estrategias de acción en el aula, porque la inclusión requiere acciones que generen cambios efectivos en el aula para beneficiar a todos los alumnos.

Segmento 8 - Carla

Eu geralmente, quando a professora me chama, eu demoro a responder, **porque às vezes o leitor fica dando um conflito com o que está sendo falado, então eu demoro a encontrar o botão do microfone, então aconteceu dessa vez de eu deixar o microfone ligado sem querer e não perceber**. Mas são aulas em que a professora vai explicando, vai fazendo perguntas, a gente vai respondendo e como qualquer aula, a gente vai tirando nossas dúvidas, fazemos comentários de alguma coisa interessante que encontramos por aí. **Não vejo muita diferença não.**

Carla, en su discurso, se centra en el uso de lectores de pantalla durante las clases virtuales. En un ejercicio de aula, se propuso en la clase de Diego, se propuso una tarea oral – la tarea en cuestión se utiliza a menudo en los cursos de idiomas – los estudiantes deben dividirse en parejas y hablar sobre el tema de la clase, luego deben producir un diálogo similar a lo que se trabajó anteriormente en grupo, disponible en sus libros. Para hacer posible la actividad en un entorno virtual, optamos por crear otras salas virtuales a las que los alumnos debían acceder, es decir, para tal era necesario abandonar el aula virtual normalmente utilizada y acceder al nuevo enlace enviado por el profesor para cada pareja. Muchos alumnos tuvieron dificultades para realizar este movimiento para las nuevas salas, pero Diego registró mayor confusión al intentar participar en esta actividad, ya que según él había muchas pestañas abiertas

y sentía dificultad para escuchar las sugerencias del profesor, el discurso del compañero y el discurso del lector de pantalla.

En otro discurso (cf. segmento 9), Daniela cuenta un poco de su experiencia con el uso de recursos multimedia en el aula. Se sabe que el uso de recursos multimedia puede ser extremadamente efectivo a la hora de aprender un idioma extranjero, ya que lo hacemos un momento divertido como ver una película en una inmersión en el idioma en cuestión. Sin embargo:

Segmento 9 - Daniela

Então, o professor, **ele tem que ter um pouco de cuidado com isso**, porque senão você acaba dependendo das pessoas para ver aquele vídeo junto com você, e aí você depende do tempo delas, **aí fica um pouco desconfortável, porque a gente procura fazer tudo o mais possível para não depender das pessoas, quando surge uma situação dessas a gente fica um pouco, ah não sei explicar, um pouco desconfortável**. Então, questão de filmes também tem que tomar muito cuidado com que tipo de filmes que é passado, **porque se você passa um filme que muita coisa do contexto desse filme está em ações visuais, você também prejudica o entendimento da pessoa cega que está assistindo aquele filme. Poxa!** Você já tem que se concentrar que é uma língua diferente, que você está aprendendo e **aí o filme é todo naquela língua, ainda tem detalhes de que o contexto do filme é todo visual, então fica complicado**.

La selección de recursos que complementan lo que se está enseñando es una práctica desarrollada en cursos de formación de profesores para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, corresponde al profesor ser consciente de las demandas de cada estudiante, y hacer todo lo posible para hacer de la sala un espacio accesible e inclusivo. Como señala Daniela, si hay gran parte de la película que tiene la visión de ser entendida, es necesario, entonces, o que el profesor busque otro recurso o que proporcione al alumno una versión de la película con audio descripción. Es necesario que "los docentes de LE vean a sí mismos como personas distintas que están en formación para actuar en ambientes también plurales" RODRIGUES, 2006 apud CERCHIARI, 2014, p. 136).

Segmento 10 - Daniela

O chat do Google Meet às vezes reprime as perguntas, escrevendo pelo chat, mas eu particularmente prefiro ativar o meu microfone e responder, até porque durante a aula a gente costuma não usar o chat, a gente prefere falar mesmo, **até porque tudo tem que ser falado em espanhol, então a fala acaba sendo mais rápida que a escrita**.

El último discurso que se analizará debe ser contrapuesto al discurso de Diego (cf. segmento 6) en el que él deja clara su preferencia por el uso del chat como principal herramienta de conversación durante las clases, y luego se prefiere el desarrollo de la escritura en ese momento. Sin embargo, Daniela pone la herramienta de chat, en su discurso, como algo que "suprime" las preguntas, siendo esta una interesante elección de verbo, colocando el chat como un sujeto activo de esta acción. Daniela luego expone su preferencia por el desarrollo de su

competencia oral, siendo mejor para ella usar el micrófono y hablar con su maestra y compañeros de clase.

Como se discutió en este trabajo, además de las cuestiones de (re)adaptación de las metodologías de enseñanza en el aula a las virtuales, es necesario que el profesor esté siempre atento a las demandas sociales de los estudiantes con discapacidad. La inclusión, como propusimos anteriormente, es posible a través de acciones diarias en el aula que muestran no solo al estudiante con discapacidad, sino a todos que el aula es un espacio múltiple abierto a todos.

6 REFLEXIONES FINALES

Dado el análisis de las entrevistas, y en vista de la principal problemática presentada, pasamos aquí a la etapa final del trabajo considerando que, aunque se trata de un estudio de caso, la investigación en cuestión es una investigación para la acción, con el objetivo aquí de esbozar los retos que surgieron en la enseñanza remota del español como lengua extranjera para los estudiantes con DV. A partir del análisis de las entrevistas y del estudio de las categorías surgidas durante este proceso, se propone reflexionar sobre el actual modelo de enseñanza remota y las(re)adaptaciones necesarias para convertirlo en un entorno inclusivo y accesible. No se debe, sin embargo, inferir que no hubo éxito en los procesos de aprendizaje, o que sólo hay puntos negativos que destacar, sino que la crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje es una parte necesaria de la formación del profesorado y de la construcción del conocimiento docente, porque "la labor docente también incluye, en nuestro caso, la asociación de conocimientos previos sobre DV y conocimientos adquiridos durante el proceso de formación profesional" (CERCHIARI, 2014, p. 113).

También como señalan Laville y Dionne "la conclusión debe ser también la ocasión de un retorno crítico a las opciones metodológicas y su operacionalización" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 229), es por lo tanto que al volver a las trayectorias metodológicas del presente trabajo y considerando, además, los datos recogidos y analizados, que hay una necesidad de profundizar más en el estudio con más datos para que se puedan explorar más características, siendo así posible probar aún más la fiabilidad de los datos recogidos, porque la enseñanza remota sigue siendo una realidad para muchos cursos de idiomas, y creemos que todavía se convertirá en una opción viable en el futuro, en vista de los diversos cambios y avances significativos en su modelo – gracias a los estudios desarrollados durante este período desafiante. Siendo, entonces, este modelo algo que probablemente se mantendrá, pronto es necesario ampliar los horizontes con respecto a la formación del profesorado para este escenario. Los Estudios sobre Discapacidad, así como los estudios sobre formación docente

volcada hacia la inclusión y la diversidad, deben contribuir a la expansión de este horizonte virtual.

Propusimos – además de analizar la realidad de los alumnos en un contexto más general: (i) el análisis del entorno virtual que fue posible a partir de los datos recogidos, y que nos permitió una mirada crítica a la construcción aun visiocéntrica de los espacios virtuales; (ii) la reflexión sobre el uso de los materiales didácticos durante las clases remotas que apuntó para la necesidad de también (re)pensar estos materiales a partir de un abordaje crítico e inclusivo; y, (iii) el análisis de las interacciones en el aula, tal análisis resultó en la importancia de la revisión de las nuevas y readaptadas metodologías de enseñanza remota de lenguas extranjeras.

Siendo posible todavía, en este ámbito, estudiar los procesos de literacidad de los estudiantes con DV durante la enseñanza remota en las clases de E/LE. Ya que, aunque tengamos tratado el tema brevemente durante la discusión sobre la lectura en el aula, aún hay oportunidades para ampliar los estudios en esta área. Observamos que la tarea docente de adaptar las clases a las clases virtuales ha sido (y sigue siendo) una ardua tarea, marcada por los fracasos y el aprendizaje a partir de ellos. Como pusimos arriba, el conocimiento docente se construye a lo largo de su experiencia en el aula a partir del intercambio de conocimientos con otros maestros y con sus alumnos. Es necesario mirar dentro de nuestra aula y ver no solo a un grupo de alumnos de la misma edad, o con el mismo objetivo de aprendizaje, sino más bien ver cada cuerpo que ocupa ese espacio como único habiendo sido construido por experiencias únicas que lo llevaron a ese lugar. A partir de esto, es posible construir un aula inclusiva, un espacio accesible para todos y todas.

REFERENCIAS

BERRÍO-ZAPATA, Cristian; SANTOS, Zilah Edelburga Chaves dos; CHALHUB, Tania. Acessibilidade digital na perspectiva dos cidadãos com deficiências: evolução e desafios. In: NUNES, Martha Suzana Cabral (org.). **Desafios da inclusão na práxis pedagógica: saberes e fazeres em ciência da informação**. São Paulo: ABECIN, 2020. cap. 5, p. 93-121. ISBN 978-85-98291-19-2. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/818>. Acessado em: 27 jun. 2021.

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**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 33-55.

CERCHIARI, Cristiana Mello. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, Betânia Passos (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2014. p. 131-141.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Repositorio.unb.br, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acessado em: 27 Jul. 2021.

DINIZ, Débora. **Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes**. SER Social, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013. DOI: 10.26512/ser_social.v15i32.13043. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043. Acessado em: 27 jul. 2021.

FREITAS NETO, Albérico Salgueiro de. **Do Braille às tecnologias digitais de informação e comunicação: leituras e vivências de cidadãos-cegos, suas relações com a informação e com a construção de conhecimento**. Ufba.br, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8184>. Acessado em: 27 Jul. 2021.

LEITE, Laís *et al.* **Impactos da covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual**. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01-14, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acessado em: 27 jul. 2021.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar; MAGALHÃES, Izabel. **Ordem Visiocêntrica do Discurso: uma proposta de reflexão teórica sobre os letramentos de pessoas com deficiência visual**. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 34, n. 4, p. 1045–1070, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/z9ywMqMxdPg7bWLJXXpk8Xt/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 27 jul. 2021.

LIMA, Rodrigo Pozzobon de Albuquerque. **A aprendizagem de língua inglesa de alunos cegos e com baixa visão em um contexto de pandemia**. Ufpb.br, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18114?locale=pt_BR. Acessado em: 27 jul. 2021

MEDRADO, Betânia Passos (org.). **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2014. 276 p.

MEDRADO, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2017. 250 p. ISBN 9788571139107.

NEVES, Luciana *et al.* **Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência**. [s.l.], 2010. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?format=pdf&lang=pt>. Accedido en: 27 jul. 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. [S. l.]: PARABOLA, 2019. 160 p. ISBN 9788579341694.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. [s.l.]: , [s.d.]. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>. Accedido en: 27 jul. 2021.

SILVA, Aline Guerrera Santos da *et al.* **Criação de podcasts para alunos com deficiência visual durante o ensino remoto**. In: Anais Educação em Foco: IFSULDEMINAS, v. 1, n. 1, 16 jul. 2021. Disponible en: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br/index.php/anais/article/view/64>. Accedido en: 27 jul. 2021.

TEIXEIRA, Patrícia Monschen Lievore; MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Educação Especial e Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação Básica, Belo Horizonte, v. 5, número especial, p. 1-5, marzo, 2021. Disponible en: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/03/EDUCACAO-ESPECIAL-E-FORMACAO-DE-PROFESSORES.pdf>. Accedido en: 27 jul. 2021.

ADJUNTO A - TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE E ILUSTRADO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Esta pesquisa versa sobre a atividade docente e a experiência de discentes com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira em um curso livre em Fortaleza/CE e está sendo desenvolvida por Ana Carolina dos Santos Souza, aluna do Curso de Letras – Espanhol (Noturno), da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Profª. Drª. Beatriz Furtado Alencar Lima. Os objetivos do estudo são: a) Compreender a realidade de alunos com deficiência visual em um curso livre de língua espanhola em Fortaleza/CE; b) Analisar as condições e acesso ao ambiente virtual; c) Investigar o uso do material didático durante as aulas à distância; e, d) Analisar as interações em sala de aula e o desenvolvimento da 4 habilidades; Assim, esperamos contribuir com novos saberes no que concerne à atividade docente de professores de espanhol para esses alunos, ressaltando a importância de uma formação docente que contemple a educação da pessoa com deficiência visual.

Solicitamos a sua colaboração para gravar entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Letras/Linguística e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A Pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

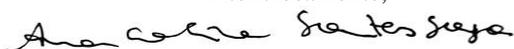
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para colaborar com a pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) colaborador(a)

Assinatura da Testemunha

Contato com o(a) Pesquisador(a) Responsável: anacssouzz@alu.ufc.br
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor enviar e-mail para o (a) pesquisador (a)

Atenciosamente,



Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável