

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA DEFICIENTES VISUAIS: ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DO PERÍODO DE 2005 A 2017

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING FOR VISUAL DISABILITIES:
BIBLIOGRAPHIC ANALYSIS OF THE PERIOD 2005 TO 2017

Bruna de Oliveira CAMANDAROBA¹ | Patrícia OLIVEIRA²

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa para alunos deficientes visuais pode ser compreendido como um grande desafio aos professores da área em razão das necessidades específicas destes alunos. A presente pesquisa, de caráter exploratório, teve por objetivo conhecer o campo de estudos e pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa para este público específico de alunos. Desta forma, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações desenvolvidas sobre este tema. Após o levantamento dos dados na página da BDTD, foram identificadas cinco pesquisas sobre o tema. Estas apontaram que o atendimento educacional e o ensino de Língua Portuguesa para alunos deficientes visuais têm enfrentado significativos problemas, como a falta de preparação dos professores, a ausência de recursos, falta de diálogo entre o professor do AEE e o professor da sala comum, entre outros. Concluímos que a formação inicial e continuada dos professores pode contribuir significativamente para a melhoria destas condições, pois este profissional exerce papel imprescindível na validação dos recursos e materiais para o processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento da subjetividade dos alunos, e para a sensibilização necessária à inclusão escolar e social.

Palavras-Chave: Deficiência Visual. Ensino de Língua Portuguesa. Escola.

ABSTRACT: The teaching of Portuguese language for visually impaired students may be understood as a great challenge to the teachers of this field because of the specific needs of these students. This exploratory research aimed to know the field of studies and research about teaching of Portuguese Language for this specific audience. In this way, a bibliographical research of thesis and dissertations were developed regarding this topic. After the data were collected on the BDTD page, five researches on this issue were found. They pointed out that educational services and Portuguese language teaching for visually impaired students have faced noteworthy difficult situations, such as lack of teacher preparation, lack of resources, lack of dialogue from the Special Educational Teacher with regular teachers, among other problems. We have concluded that the initial and continuous training of teachers may contribute significantly to the improvement of these conditions, since this professional performs an essential role in the resources and materials validation in the teaching and learning process, focusing on the development of students' subjectivity and helping to increase the willingness of the students to contribute to educational and social inclusion of the impaired individuals.

Keywords: Visual impairment. Teaching Portuguese Language. School.

Recebido em: 27/04/2018

Reformulado em: 31/08/2018

Aceito em: 09/01/2019

¹ Licenciada em Pedagogia e Especialista nas áreas de Psicopedagogia, Educação Infantil e Gestão Educacional. Atua na Prefeitura Municipal de São Carlos. E-mail: bruna_camandaroba@yahoo.com.br

² Mestre e Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Especialista em Educação Especial pela UNICEP. Pedagoga pela Faculdades São Luís de Jaboticabal. Docente do Atendimento Educacional Especializado do IF Baiano Campus Catu. E-mail: patriciaoliveira.eduesp@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa para alunos com deficiência visual pode ser compreendido como um significativo desafio a ser enfrentado não apenas pelo profissional desta disciplina específica, mas por toda a equipe escolar. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 21),

Para que o aprendizado seja completo e significativo é importante possibilitar a coleta de informação por meio dos sentidos remanescentes. A audição, o tato, o paladar e o olfato são importantes canais ou porta de entrada de dados e informações que serão levados ao cérebro. Lembramos que se torna necessário criar um ambiente que privilegia a convivência e a interação com diversos meios de acesso à leitura, à escrita e aos conteúdos escolares em geral.

Em outras palavras, significa que toda a unidade escolar deve se adaptar e se organizar para que possa oferecer as condições adequadas e necessárias ao processo de educação escolar destes alunos. Também significa que se faz urgente a adequação das aulas de Língua Portuguesa para que possam acessar a norma culta da linguagem escrita, seus usos e funções sociais.

O ensino de Língua Portuguesa em nosso país tem sido pautado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997; 1998) desde o final da década de 1990. Segundo esses documentos, os objetivos para o primeiro (1º ao 5º ano) e segundo (6º ao 9º ano) ciclos podem ser compreendidos da seguinte maneira: expandir os usos das linguagens oral e escrita, empregando-as corretamente nos contextos vivenciados; apropriar-se dos diferentes registros escritos e saber utilizá-los nas variadas situações sociais; “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado [...]” (BRASIL, 1997, p. 33), compreender e fazer uso dos diferentes gêneros textuais; “valorizar a leitura como fonte de informação [...]” (BRASIL, 1997, p. 33); compreender e fazer uso da linguagem como fonte e instrumento para a aprendizagem; utilizar a linguagem de forma apropriada em suas relações pessoais; usar os conhecimentos da linguagem para desenvolver capacidade de análise crítica; e compreender que a linguagem é veículo de valores e preconceitos, assumindo uma postura crítica diante dos fatos discriminatórios.

O Plano Nacional de Educação Decênio 2014-2024, promulgado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), previu em sua meta 4 – Educação Especial – as seguintes condições para o atendimento educacional dos alunos com deficiência visual: a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma a complementar ou suplementar o trabalho pedagógico desenvolvido pela sala de aula comum; a estimulação de centros de apoio, pesquisa e assessoria integrando profissionais de diferentes áreas do conhecimento de forma a promover uma rede de atendimento; promover programas que viabilizem o acesso e a permanência na escola por meio da adequação da arquitetura do transporte, de material didático

adaptado, e da oferta de tecnologia assistiva; e a adoção do sistema Braille para cegos e surdocegos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) afirmou que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e a organização necessários ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, assim como prover a presença de professores especialistas e especializados tanto para o atendimento na sala de recursos multifuncionais quanto na sala de aula comum.

Portanto, diretrizes e orientações a respeito do que precisa ser realizado para o atendimento educacional dos alunos com deficiência visual já se encontram descritas e apontadas por meio do conjunto de publicações do Ministério da Educação (MEC), e em especial pelas publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O que nos resta é concretizar estas propostas de ações no fazer pedagógico dentro da sala de aula.

No entanto, o fazer pedagógico do professor da sala de aula comum ainda é marcado por atitudes e posturas que, mesmo que não sejam intencionais, implicam de forma negativa sobre o aprendizado dos alunos com deficiência visual, indicando desconhecimento em relação às suas necessidades e falta de (in) formação.

Frente à presença de um aluno com deficiência visual na sala comum, muitos professores enfrentam dúvidas, dificuldades e problemáticas que podem ser expressas em questionamentos como: Como ensinar as especificidades da linguagem escrita a um aluno que não vê? Como fazer com que ele aprenda? Como fazer com que ele se sinta acolhido? Que recursos utilizar? Como proceder? Como garantir sua aprendizagem e autonomia?

Desta forma, aprofundar os estudos e pesquisas relativos ao ensino de Língua Portuguesa para os alunos com deficiência visual se mostra como um processo necessário e contínuo para que possamos compreender os mecanismos que cerceiam a aprendizagem escolar destes alunos. Além disso, o aprofundamento nos estudos e pesquisas pode favorecer a compreensão da subjetividade destes sujeitos, atendendo suas expectativas em relação à própria formação.

Portanto, este estudo consistiu em analisar as teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema “Ensino de Língua Portuguesa para Deficientes Visuais” e defendidas no período de 2005 a 2017, com a finalidade de conhecer quais os conhecimentos já construídos sobre esta questão.

MÉTODO

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a análise bibliográfica. De acordo com Therrien e Therrien (2004), a finalidade deste modelo de pesquisa é compreender o “estado da

questão” sobre um determinado tema de estudo, apontando quais os conhecimentos já construídos e quais as lacunas ainda existentes.

Para a coleta de dados, foram analisadas teses e dissertações que tiveram como objeto de estudo o ensino de Língua Portuguesa para deficientes visuais. As teses e dissertações foram buscadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave utilizadas foram: Língua Portuguesa para cegos, Educação de cegos e Língua Portuguesa para deficientes visuais.

O período escolhido foi de 2005 a 2017 em razão da promulgação de importantes políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e social de pessoas com deficiência. Para ser incluída neste estudo, a pesquisa deveria ter sido defendida dentro do período escolhido e abordar aspectos do ensino de Língua Portuguesa para deficientes visuais.

Para a análise dos trabalhos foram utilizadas as fichas de análise de Teses e Dissertações proposta por Mendes, Ferreira e Nunes (2003). O levantamento inicial apontou para 200 pesquisas que, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, resultou em 05 trabalhos que abordaram especificamente o ensino de Língua Portuguesa e sua normativa para alunos com deficiência visual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a limpeza dos dados, as pesquisas a serem analisadas que correspondiam ao objetivo deste estudo estão descritas na tabela a seguir:

Tabela 1: Pesquisas selecionadas para a análise

Autor	IES	Título	Nível M: mestrado D: doutorado	Ano
Vivian de Oliveira Preto	UNESP	Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual	M	2009
Maria Cláudia A. Santana Regis	USP	Categorias literárias, programas de áudio para o incentivo de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar	D	2009
Amanda Botelho Corbacho Martinez	UFBA	Ensino de ortografia e Sistema Braille: um estudo de caso.	M	2011
Daiana Zanelato dos Anjos	UFSC	Da tinta ao Braille: estudo de diferenças semióticas e didáticas dessa transformação no âmbito do Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU e do Livro Didático em Braille.	M	2015
Marleide dos Santos Cunha	UFSE	Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	M	2015

Fonte: As autoras.

Por meio da tabela acima é possível observar a baixa presença de teses e dissertações sobre o tema. As palavras-chave e os termos de busca utilizados para o levantamento dos dados

podem ter contribuído para este resultado. O baixo uso dos termos Língua Portuguesa para cegos, Educação de cegos e Língua Portuguesa para deficientes visuais pode apontar que as pesquisas sobre ensino desta disciplina podem estar sendo subdivididas em estudos sobre aspectos muito específicos, como alfabetização, ortografia, morfologia, gramática, entre outros, o que pode dificultar a compreensão global do processo. Ou, ainda, significar a concentração dos estudos em questões do desenvolvimento de tecnologias assistivas ou mobilidade e orientação.

Em relação ao nível das pesquisas encontradas, podemos observar um número maior de dissertações em relação ao número de teses. Esta diferença sempre pode ser esperada em razão da maneira como os programas de pós-graduação são distribuídos pelo país³.

E em relação à análise das pesquisas encontradas, devido ao número bastante baixo de trabalhos encontrados, iremos analisar e discutir os objetivos e os achados científicos destas com a finalidade de atender à nossa proposta de estudo.

VIVIAN DE OLIVEIRA PRETO: ADAPTAÇÃO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Preto (2009) teve por objetivo adaptar livros de literatura infantil para crianças cegas da Educação Infantil. De acordo com esta pesquisadora, da mesma maneira que a literatura infantil é importante para o desenvolvimento das crianças videntes, ela também o é para as crianças cegas. No entanto, a criança cega não pode usufruir da manipulação dos livros da mesma maneira; ela vai fazer uso de outros sentidos. Para isso, as professoras podem fazer uso de diferentes recursos que colaborem no desenvolvimento dos conceitos pela criança cega.

Citando Campos (1990 *apud* PRETO, 2009), a pesquisadora afirmou que ser cego não impede o sujeito de adquirir a escrita. O problema está na falta de materiais transcritos para o Braille, o que acaba limitando seu acesso a cultura escrita e ao desenvolvimento pleno das normas desta modalidade de linguagem.

Preto (2009) também pontuou a importância da adaptação dos materiais para que as crianças cegas possam participar das atividades escolares em situação de equidade com as outras crianças e em atendimento à legislação educacional vigente.

Sobre este processo de adaptação, a pesquisadora avaliou a atuação das professoras e constatou que estas faziam dois tipos de adaptação: a adaptação tátil e a adaptação de vocabulário. Entretanto, muitas vezes as professoras acabavam se esquecendo da maneira adequada de atuar junto à criança cega, conforme a descrição da pesquisadora:

[...] P1: ...e apareceu uma outra família de animais aqui ((aponta para a ilustração do livro)) alguém lembra do nome que eu falei?

C1: Não

³ Para mais informações, consultar página da GeoCapes.

C2: canguru'

P1: Não é canguru..olhem aqui ((aponta para a figura)) é uma família de pacas [...]

No exemplo acima citado, a professora já sabia que seus alunos não conheciam a palavra “paca” e o que ela significava, então em uma primeira etapa, ela contou todo o livro, e, depois, repassou a história mostrando para as crianças as figuras, incentivando-as a contar com suas próprias palavras. Quando se chegou à página onde as pacas estavam, ela lhes mostrou o animal a que a palavra se referia para que as crianças soubessem o que era.

Nesse contexto, as crianças souberam o que paca significava, que tipo de bicho era, onde o bicho vivia e do que se alimentava, estando essas informações na ilustração do livro. O aluno deficiente visual não enxergou a figura e teve como apoio a explicação verbal. Nessa situação, teria sido ideal que o aluno tivesse uma figura adaptada, assim como os alunos videntes tinham a ilustração em tinta. (PRETO, 2009, p. 63).

Este esquecimento da presença do aluno com deficiência visual nas salas de aula comuns é um relato constante. De acordo com Lippe, Alves e Camargo (2011) e Vilaronga e Caiado (2013), é muito comum as professoras se esquecerem da presença do aluno com deficiência visual na sala de aula, e que este aluno pode apresentar a mesma dúvida que os demais. Assim, no momento em que repetem a explicação ou fazem uso de outros exemplos para efetivar a compreensão do conteúdo, acabam utilizando recursos voltados apenas para os alunos videntes.

Este esquecimento pode estar relacionado com a falta de preparo dos professores para atuar junto a este público-alvo e também com o fato de que a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência ainda se encontra em desenvolvimento nas escolas brasileiras.

Preto (2009) também apontou situações nas quais as professoras procuravam uma forma de favorecer a aquisição do conceito pela criança cega por meio daquilo que tinha disponível.

A9: Qual é a cigarra e qual é a formiga'

((a professora olha o livro, mostra a figura apontando para o aluno))

P4: é essa aqui...alguém aqui já viu uma cigarra? ((alguns alunos levantam a mão e respondem))

[...] A8,A4,A5,A6: Eu já'

P3: E você C8' já viu'

C3: Eu já' (+) não ((a professora vai à direção dela))

P4: você não viu (+) deixa eu pensar, haaa já sei (se direciona para o aluno C7) vai lá na sala da professora e pede para ela aquela cigarra que ela tem, (se direciona para C3) a cigarra é aquele bichinho que canta, canta, canta...

A7: ela pula também'

P4: pula e canta, huiiiii ((as crianças dão risada)) e falam que ela canta até estourar(+) mas não é que ela estoura ela sai da casa e deixa a casca na árvore [...]

De acordo com a transcrição da filmagem, a maioria das crianças na sala não sabia o que era uma cigarra e precisaram de uma explicação verbal e visual para entender o que era. A criança cega, além da explicação verbal dada a todos os alunos, precisava tatear o objeto para formar uma imagem mental. A professora tentou pegar um exemplar na sala de ciências, porém não o encontrou, e, por isso, deu-lhe uma formiga, inseto que a criança também não conhecia. (PRETO, 2009, p. 65)

O exemplo acima citado por Preto (2009) nos informa a complexidade e a quantidade de recursos necessários para o processo de aprendizagem do deficiente visual. No caso citado, apenas a leitura da narrativa não faria sentido se a criança não soubesse de quem se tratavam as personagens. Diante destes aspectos, cabe reforçar a importância do planejamento e organização do ensino para que os conteúdos sejam devidamente adaptados e os materiais e recursos assistivos necessários sejam providenciados pelo professor da sala de aula comum.

Preto (2009) também descreveu detalhadamente o processo de adaptação de alguns livros infantis para o manuseio das crianças cegas e, em suas considerações finais, abordou a importância do preparo dos professores e dos familiares para o processo de introdução da criança cega no mundo da leitura, com a finalidade de buscar a melhor maneira de favorecer o desenvolvimento dos conceitos por estas crianças. Em relação à adaptação dos materiais, a pesquisadora fez pontuações importantes sobre o processo e a escolha do material, indicando a maneira como estes detalhes contribuem e influenciam a forma como as crianças cegas irão lidar com a leitura e a escrita.

Recomenda-se, assim, que os profissionais gráficos voltem sua atenção para um mercado que possui demanda. Falta material para muitas pessoas, que estão dispostas a aprender ou a contratar serviços especializados para a produção de livros, imagens e fascículos, convites adaptados para as necessidades de seus filhos e alunos. (PRETO, 2009, p. 121).

Com base no exposto podemos inferir que a ausência de materiais adaptados para a educação escolar do aluno com deficiência visual pode se constituir em um considerável obstáculo para o trabalho pedagógico na sala comum, principalmente se considerarmos que quando este material é adquirido pelos sistemas de ensino, eles são destinados às salas de recursos, raramente chegando às salas comuns.

Desta forma, a qualidade na educação dos alunos com deficiência visual exige financiamento e pesquisa para o desenvolvimento e a aquisição dos recursos necessários ao seu atendimento educacional tanto na sala de recursos quanto na sala comum, assim como na formação de professores para atuar junto a este público.

MARIA CLÁUDIA A. S. REGIS: CATEGORIAS LITERÁRIAS, PROGRAMAS DE ÁUDIO PARA O INCENTIVO DE DEFICIENTES VISUAIS: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR

Regis (2009) analisou o desenvolvimento de um programa para educação de cegos denominado Categorias Literárias. Este programa nasceu da parceria da Fundação Dorina Nowill

e a Biblioteca Virtual da USP – *BibVirt*– com a finalidade de incentivar o gosto pela leitura por meio da disponibilização da literatura brasileira e portuguesa.

A proposta desse projeto era inserir a pessoa com deficiência visual no mundo da leitura e literatura brasileira e portuguesa, com o intuito de contribuir para que este segmento não ficasse à margem da leitura e literatura.

Durante a concepção do projeto, estive envolvida na produção dos programas de áudio, como pesquisadora e como convidada. Em ocasiões específicas fui entrevistada para discorrer sobre o tema educação especial. Colaborei nas gravações dos programas narrando os personagens para algumas das séries: *Clássicos da literatura brasileira e portuguesa*, *Descoberta do conto* e *Contos populares*; episódio que enriqueceu a escrita desse trabalho. (REGIS, 2009, p. 35).

De acordo com Regis (2009), todos os programas foram concebidos com o intuito de promover satisfação pela leitura e, ao mesmo tempo, favorecer o contato com importantes obras da literatura. A pesquisadora também trouxe um detalhado relato de todo o processo de constituição do programa, da maneira como as obras foram selecionadas, e das gravações em formato de áudio-aula.

Embora o trabalho de Regis (2009) não trate diretamente do ensino de Língua Portuguesa para deficientes visuais, ele nos traz um detalhado relato do desenvolvimento de materiais para o ensino de Literatura, um dos conteúdos da disciplina que exige altos níveis de abstração e favorece do desenvolvimento do letramento. Portanto, o desenvolvimento de mais programas como o Categorias Literárias proposto por Regis (2009) pode se transformar em instrumentos importantes para a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos deficientes visuais.

AMANDA BOTELHO CORBACHO MARTINEZ: ENSINO DE ORTOGRAFIA E SISTEMA BRAILLE: UM ESTUDO DE CASO.

Martinez (2011) teve por objetivo analisar a maneira como um professor ensinava ortografia para os alunos cegos em uma sala de aula comum. Para isso, a pesquisadora desenvolveu um estudo de caso. Sobre o ensino de Língua Portuguesa e a relação de seus usuários, a pesquisadora afirmou que:

[...] o ensino da língua na perspectiva da linguagem como forma de interação humana lança-nos para o estudo da linguagem em funcionamento. Essa nova perspectiva obriga a um novo posicionamento acerca das variedades linguísticas (regionais ou sociais) enfrentadas pelo professor no cotidiano da sala de aula. É frequente o questionamento dos educadores quanto à melhor forma de agir no ensino diante das diferenças dialetais. (MARTINEZ, 2011, p. 28).

Sobre o ensino de ortografia especificamente, Martinez (2011, p. 45) afirmou que “[...] o ensino da ortografia deve ser organizado de forma sistemática”, pois se faz necessário que metas sejam definidas para que os alunos do Ensino Fundamental adquiram os conhecimentos

ortográficos exigidos pelo código escrito. Em sua análise dos dados, a pesquisadora apontou diversas dificuldades enfrentadas pelos professores da sala de aula comum. De acordo com o relato da pesquisadora,

Numa aula sobre acentuação era necessária a explicação acerca das representações do acento na escrita convencional e na escrita em braille, uma vez que nesse sistema de escrita cada vogal acentuada possui uma combinação de pontos diferenciada em relação à vogal não acentuada, enquanto que na escrita convencional são usados sempre os mesmos sinais para representar os acentos (^, ', ,). Em braille, a letra **a**, por exemplo, é representada pelo *ponto 1*; **á** é representada pelos *pontos 1,2,3,5,6*; **â** é representada pelos *pontos 1,6*. Ainda que não soubesse escrever pelo sistema em relevo, a professora poderia ter utilizado a tabela com os sinais das letras em braille (entregue pela instituição especializada para ela, no início do ano letivo) para esclarecer essas diferenças. Explicações dessa natureza tornam-se interessantes, inclusive, para os alunos videntes.[...]

Além disso, se Rosa tivesse informado os pontos usados para representar cada letra acentuada, a aluna poderia ter feito o exercício, já que não tinha dificuldades para usar reglete, apenas não conhecia as combinações de pontos para cada vogal acentuada em braille. Para enriquecer a aula, a professora também poderia ter mostrado para a aluna cega a representação dos acentos agudo e circunflexo, “em tinta”. Para isso, poderia utilizar tinta relevo. (MARTINEZ, 2011, p. 115).

A citação, embora longa, nos traz importantes apontamentos sobre as necessidades dos alunos cegos durante a aula. Muitas vezes, os professores se esquecem de detalhes preciosos para que o aluno que não vê possa compreender as normas e as convenções da escrita. Portanto, o atendimento dos alunos com deficiência visual e/ ou cegueira requer dos professores atenção a todos os detalhes, pois só assim estes alunos poderão acompanhar a aula de forma satisfatória e não perder a sua motivação para aprender.

Outro fator apontado por Martinez (2011) é a importância do aprendizado do Braille pelos professores e pelos familiares das crianças cegas, pois este fato pode favorecer as relações que a criança venha a estabelecer com a linguagem escrita fora dos espaços escolares e fortalecer seu aprendizado na escola. Neste contexto, a pesquisadora descreveu a relação entre uma professora de uma sala comum, um aluno cego, e a professora da sala de recursos.

Novamente, Elisa não ditou para Alan o que havia copiado no quadro, e o aluno, mais uma vez, não participou da aula. Observamos que a regente copiou em uma folha de ofício o que registrou no quadro e, quando a professora da sala de recursos passou na classe de Alan, Elisa pediu que ela transcrevesse para braille. Quando a atividade em braille chegou, foi entregue à Alan. Verificamos que não estava completa, pois Elisa diminuiu a quantidade de questões para o aluno cego. Ainda assim, quando ele recebeu o exercício, já havia sido corrigido pela professora. As correções ocorreram com pouca reflexão sobre a escrita das palavras. As regras de ortografia (que foram ditadas pela professora e não construídas pelos alunos, já no início da atividade a professora escreveu a regra para o uso de *m* antes de *p* e *b*), eram repetidas sempre que os alunos erravam na escolha entre *m* ou *mp*; *s* ou *ss*. (MARTINEZ, 2011, p. 128).

Como podemos observar, os alunos com deficiência visual podem ser excluídos das aulas mesmo estando presente nas salas, pois os professores não se dirigem a eles e não

demonstram preocupação com sua participação. Assim, a qualidade das mediações necessárias para o aprendizado fica prejudicada, não permitindo a aquisição do código de escrita.

Martinez (2011) também descreveu diversas situações nas quais as professoras distribuíam atividades aos alunos sem algum tipo de intervenção ou reflexão a respeito de seu objetivo ou de sua função, mostrando que a problemática referente à mediação da aprendizagem não está apenas no ensino de alunos cegos ou com deficiência intelectual, mas para todos os alunos.

No entanto, não podemos nos esquecer que em relação ao aluno com deficiência visual há a necessidade do apoio complementar ou suplementar de recursos específicos, e que as relações que se constroem em sala de aula comum podem não atender às suas necessidades.

Martinez (2011) também entrevistou as professoras dos participantes de sua pesquisa para compreender a maneira como compreendiam o processo educacional dos alunos cegos e a forma como procediam na sala de aula. De acordo com a pesquisadora,

Na entrevista, questionamos as professoras se **o fato de o aluno cego estar na classe regular ocasionou alguma alteração na sua prática pedagógica pra ensinar conteúdos de ortografia**. As professoras afirmaram que

Não, não. Não criou muito problema não, primeiro porque ela é interessada também, né? E ela já veio alfabetizada, foi o que me facilitou. Ela já veio alfabetizada, então facilitou todo o meu trabalho, além dela ser uma criança interessada. Tem dia que ela está mais preguiçosinha, sem querer fazer, mas ela ajuda. (Rosa, professora de Sara).

Não. Eu não tenho uma programação pra Alan. O pessoal da sala de recursos é que vai saber te responder melhor. Eu realmente não me programo pra Alan. (Elisa, professora de Alan).

*As metodologias são as mesmas e trabalho **oralmente**. Com ela eu não trabalho porque eu não entendo realmente, só oralmente. (Jaciete, professora de Bruna) (MARTINEZ, 2011, p. 138).*

Conforme podemos contatar, as falas destas professoras denotam não apenas despreparo para atuar junto a estes alunos, mas também indiferença em relação às suas necessidades e desconhecimento da importância de processos de mediação planejados para o atendimento educacional do deficiente visual. Desta forma, elas estão impedindo o acesso destes alunos à cultura escrita e causando sérios atrasos em seu desenvolvimento escolar, cognitivo e social, podendo trazer sérias implicações para o seu futuro.

Sobre os aspectos que implicam sobre o aprendizado da ortografia, Martinez (2011) apontou para os seguintes problemas: a ausência de adaptação adequada do material didático, o desconhecimento das professoras sobre o Sistema Braille, ausência de planejamento de aulas para que o aluno cego possa participar em equidade, ausência de diálogo com a professora do Atendimento Educacional Especializado, a necessidade de formação inicial e continuada de professores para atuar com alunos com deficiência visual, entre outros.

Em suas considerações finais, Martinez (2011, p. 158) afirmou que

Nas situações de ensino, observamos que nenhuma mediação (escola estadual) ou poucas e inadequadas mediações (escolas particular e municipal) foram estabelecidas pelas professoras com seus alunos cegos, devido ao fato, principalmente, de não lerem pelo Sistema Braille. As professoras pareciam desconhecer a real importância da aprendizagem da ortografia para a inclusão social das pessoas com ou sem deficiência e a relevância do papel do professor como mediador desse processo. Certamente, tal situação é reflexo da frágil formação inicial e continuada das professoras.

Com base no exposto, podemos verificar por meio da pesquisa de Martinez (2011) que muitos alunos com deficiência visual estão sendo excluídos da escolarização porque muitos professores encontram-se despreparados para atuar junto a esta clientela devido a uma formação que não prepara os profissionais para os desafios da inclusão dos alunos com deficiência. Assim, estes continuam sem acesso aos bens culturais e a uma escolarização de qualidade.

DAIANA ZANELATO DOS ANJOS: DA TINTA AO BRAILLE: ESTUDO DE DIFERENÇAS SEMIÓTICAS E DIDÁTICAS DESSA TRANSFORMAÇÃO NO ÂMBITO DO CÓDIGO MATEMÁTICO UNIFICADO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA – CMU E DO LIVRO DIDÁTICO EM BRAILLE.

Embora a pesquisa de Anjos (2015) esteja voltada para aspectos do ensino de matemática, concluímos que a inclusão de sua pesquisa neste trabalho possuía significativa importância devido à preocupação da pesquisadora com o acesso à leitura dos livros didáticos pelos alunos deficientes visuais.

Anjos (2015) teve por objetivo analisar o Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa (CMU) e o Livro Didático transcrito para o Braille (LDB). De acordo com a pesquisadora, a análise destes documentos devia-se em razão de sua importância para o ensino dos alunos deficientes visuais e haveria possíveis incongruências e inconsistências nestes materiais.

Segundo Anjos (2015) o CMU é uma adaptação do ensino de Matemática para o Sistema Braille. Seu desenvolvimento histórico é bastante marcado por tensões e correções. De acordo com Anjos (2015, p. 64), o CMU pode ser compreendido da seguinte maneira:

Define-se por *Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa*, o documento oficial do MEC que oferece —opções para a representação de símbolos do sistema comum, até agora sem representação adequada no Sistema Braille (BRASIL, 2006a, p. 15). É utilizado por transcritores, professores, usuários e pessoas envolvidas com a educação de estudantes cegos, no intuito de elaborar textos e fazer transcrições de livros didáticos.

Em relação ao LDB, Anjos (2015) apontou detalhadamente quais os aspectos devem ser observados para que os alunos cegos possam ter acesso ao conteúdo. Entre estes aspectos, destacamos os seguintes:

- Os símbolos matemáticos se escrevem sem celas vazias intermediárias;

- Recomenda-se disponibilizar tabelas contendo os sinais Braille e seus significados, especialmente em Matemática e Ciências. Nestes casos, os símbolos também devem aparecer em relevo, com a forma idêntica ao seu uso em tinta;
- Deve-se evitar a estenografia, a fim de evitar maiores dificuldades na leitura;
- Os sinais para os alfabetos latim, grego e gótico alemão devem ser utilizados e possuem prefixos específicos;
- Em Matemática, em algumas resoluções, é comum utilizar um traço cortando uma letra ou expressão para representar um cancelamento. Em outros casos, é comum a utilização de símbolos para negação. Nestes, para as transcrições, será utilizado o símbolo 4549 antes do símbolo que necessita ser —cortado|| ou negado;
- Para inserir uma fórmula em um texto literário, deverão ser utilizadas duas celas vazias antes e depois da fórmula; Para vetores, arcos, ângulos e figuras geométricas deverão ser utilizados os símbolos do CMU;
- Existem algumas exceções para essa regra, que devem ser conferidas no CMU (BRASIL, 2006e, p. 57). Nele, essas exceções podem ser verificadas no item 6.3, p. 60.
- O símbolo para cancelamentos ou negações encontra-se no CMU, p. 44, subtítulo 4.3 - Relações negativas.
- Deverão ser utilizados parênteses auxiliares para possibilitar a escrita de expressões/equações, as quais, devido à forma horizontal da escrita Braille, não poderiam ser transcritas, como: índices e expoentes, frações, radicandos, segmentos, ângulos, arcos, etc. O uso dos parênteses auxiliares é ilimitado;
- Na transcrição de sucessões, progressões e matrizes, os índices inferiores devem ser abreviados, fazendo uso da quinta série de disposição do Braille. Os termos, assim abreviados, devem ser separados por celas em branco posicionadas antes e depois dos mesmos;
- Expressões/equações que não couberem no fim de uma linha, devem ser escritas na linha seguinte para evitar incompreensões;
- Para expressões longas, deve-se separar em linhas diferentes, usando os sinais de relação (maior, menor, diferente, etc) ou de operação (adição, subtração, etc) para fazer as separações.
- Esses sinais utilizados nas separações devem aparecer no fim de uma linha e início de outra;
- Na linha posterior às separações de expressões longas, deve-se fazer a transcrição em duas celas antes ou depois da primeira cela da linha anterior;
- Em alguns textos matemáticos, existe a necessidade de esclarecimento de alguma expressão, sentença ou informação do texto. Para esclarecer, a transcrição deve apresentar uma nota de transcrição ou uma explicação entre parênteses. (ANJOS, 2015, p. 73).

Embora longa, a citação acima nos mostra a importância da viabilização do material de leitura em qualquer campo do conhecimento, para que os alunos cegos possam ter acesso a uma aprendizagem efetiva. Em suas considerações finais, Anjos (2015) descreveu diversas incongruências e inconsistências nos materiais didáticos voltados aos alunos com deficiência visual. Anjos (2015, p. 132) também ressaltou que

Como pesquisadora e professora de Matemática, ressalto que o CMU é confuso no que se refere à organização de conteúdos e à divisão de capítulos, sem contar que a

explicação de alguns tópicos nem sempre é clara e objetiva, muitas vezes, sequer constando no documento. Vale lembrar também que a sua análise não foi finalizada em relação ao nível de ensino de todos os conteúdos existentes, já que o foco da pesquisa foi o Ensino Fundamental, fazendo com que os demais conteúdos referentes ao Ensino Médio e Superior fossem descartados da análise (ANJOS, 2015, p. 132).

Com base no exposto por Anjos (2015) podemos constatar que mesmo em situações nas quais o deficiente visual pode encontrar material adaptado para a sua escolarização, muitas vezes seu desenvolvimento não procurou pensar em todas as possíveis necessidades, inviabilizando ou dificultando sua leitura e seu aprendizado. Por meio dos estudos desta pesquisadora podemos inferir que não basta oferecer materiais adaptados, é preciso que estes tenham adequação e qualidade.

MARLEIDE DOS SANTOS CUNHA: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NO NÍVEL FUNDAMENTAL.

Cunha (2015) teve por objetivo analisar o ensino de Língua Portuguesa para alunos cegos e deficientes intelectuais matriculados em uma sala de alfabetização e em um 8º ano do Ensino Fundamental. Sobre a alfabetização de alunos cegos e deficientes visuais, a pesquisadora afirmou que

O processo de alfabetização da criança cega deve seguir as mesmas estratégias da alfabetização da criança que não tem a deficiência visual. Porém, devido à presença da deficiência, o cego necessita de um professor habilitado em Atendimento Educacional Especializado, que crie possibilidades para facilitar e otimizar esse tempo de alfabetização por meio de técnicas. (CUNHA, 2015, p. 47).

No caso do aluno que é alfabetizado no Braille necessita do domínio desse sistema para chegar ao processo de alfabetização. O domínio do sistema Braille é um facilitador na aprendizagem, e pode acontecer de forma simultânea o ato de aprender o sistema alfabético e o aprendizado manual da leitura e da escrita específica para pessoas cegas. Nesse sentido, a alfabetização é um processo que varia de criança para criança. Por exemplo, se o aluno vive em um ambiente que estimula a leitura, isso facilita o ensino dos usos sociais da linguagem, pois, atualmente, o melhor caminho indicado para se alfabetizar uma criança é por meio dos textos. Com isso, pode-se começar a alfabetização a partir dos nomes próprios, fazendo os alunos reconhecerem as letras que formam esses nomes e, por meio da análise linguística, explicar o porquê de os nomes serem escritos com letras iniciais maiúsculas. O trabalho com o nome pode partir de uma música, com o texto oral. Nesse sentido, o nome pode ser um texto, a exemplo da canção intitulada “Todas as coisas têm nome”. Pode-se também trabalhar a história do nome, detalhando de que forma e por que aquele nome foi escolhido para a criança. (CUNHA, 2015, p. 48).

Analisando as colocações de Cunha (2015) podemos constatar que a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa para os alunos com deficiência visual seguem o mesmo percurso que os processos de ensino para as crianças videntes. No entanto, a presença do Braille e o conhecimento deste sistema pelos professores devem ser considerados fundamentais para que os alunos cegos possam ter acesso ao conteúdo das aulas e aos bens culturais. Além disso, a

pesquisadora apontou a importância do uso de textos no processo de alfabetização, independente das condições do sujeito.

[...] o caminho mais eficaz para se ensinar a língua portuguesa na escola é através do texto, pois esse aluno que estava sendo alfabetizado, por exemplo, já tinha 12 anos de idade, é um falante nativo e, por isso, convive diariamente com pessoas que também falam esse idioma. O mais adequado seria que o professor alfabetizador aproveitasse o texto a partir de assuntos que são familiares ao cotidiano do aluno, pois assim a alfabetização não teria esse teor mecanicista, com palavras soltas e descontextualizadas (CUNHA, 2015, p. 90).

Portanto, para que o processo de alfabetização de qualquer criança dê resultado, é preciso que o professor parta de algo que faça sentido para ela, e a alfabetização da criança com deficiência visual não é diferente neste sentido. Desta forma, no processo de alfabetização de crianças deficientes visuais, o procedimento deve ser o mesmo, porém fazendo uso dos recursos das tecnologias assistivas necessárias ao apoio deste aluno.

Sobre as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Cunha (2015, p. 109) apontou que

Para haver mudança no ensino de Língua Portuguesa na escola pública, faz-se necessário que se deem possibilidades e estratégias de ensino que contemplem as necessidades de todos os alunos. Há a ausência de suporte de recursos que viabilizem um ensino mais contextualizado. Inúmeros são os problemas enfrentados por aquela escola pública para que haja a melhoria da qualidade no aprendizado. Se o professor quiser levar um texto para a sala de aula, por exemplo, ele mesmo deve arcar com as despesas desse material, porque a máquina copiadora só é utilizada para imprimir avaliações; ou seja, não há suporte financeiro para manter aquela máquina funcionando para outros fins pedagógicos que não sejam as provas.

Com base nestas colocações, nos convém ressaltar as dificuldades enfrentadas pelos professores em todo o país em razão da ausência de recursos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho. Muitas vezes faltam os materiais básicos para o atendimento até mesmo dos alunos videntes. Logo, a ausência dos recursos necessários ao atendimento dos alunos com deficiência visual é parte da realidade de muitos profissionais da educação. Em suas considerações finais, Cunha (2015, p. 122) afirmou que

Constatou-se, na pesquisa de campo, que o ensino da Língua Portuguesa nas turmas analisadas da alfabetização e do 8º ano do ensino fundamental ocorre de modo desvinculado das práticas sociais da leitura e da escrita. Além do ensino da Língua Portuguesa de modo estanque e fossilizados, com os alunos da turma do 8º ano não foram observados o uso de recursos TAs utilizadas pela professora. Nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras/Português e Pedagogia, encontraram-se disciplinas básicas, conforme exige a lei, que tratam especificamente da educação dos alunos com deficiência, mas os professores da sala de aula do ensino regular ainda se dizem despreparados. Também, verificamos que em nenhum momento o professor de Língua Portuguesa trabalha de modo articulado com as professoras da sala de recursos multifuncionais. Notou-se uma total dependência do auxílio que o aluno recebe no Atendimento Educacional Especializado, visto que são esses professores especialistas que normalmente recebem cursos de atualizações de conteúdos na área da inclusão.

Conforme nos foi possível constatar por meio dos estudos de Cunha (2015), as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico com o aluno deficiente visual são muitas e complexas, incluindo desde a formação dos professores até aspectos básicos da escolarização, como a falta de recursos e materiais necessários ao processo. De qualquer forma, a oferta de uma educação de qualidade para os alunos com deficiência visual exige a implementação de condições para o seu atendimento, pois somente assim estes alunos poderão ser inseridos nos contextos sociais e escolares de acordo com seus desejos pessoais e projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível constatar com este estudo, há um número muito baixo de estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para deficientes visuais.

Conforme já mencionado anteriormente, talvez estes estudos estejam sendo desenvolvidos a partir da análise de aspectos específicos do processo de ensino e aprendizagem e não de uma maneira que nos permita compreender o processo como um todo. No entanto, é importante reiterar que a visão global é fundamental para que possamos identificar quais as melhorias necessárias à educação escolar dos alunos com deficiência visual.

De qualquer forma, os estudos por nós analisados, mesmo em um número muito pequeno, demonstraram significativas falhas no processo que podem implicar de forma bastante negativa sobre estes alunos.

As pesquisas analisadas pontuaram vários problemas, como a falta de formação inicial e continuada dos professores, o preconceito ainda existente nas posturas e nas falas destes profissionais, o esquecimento das necessidades do aluno presente na sala, o desconhecimento acerca do Sistema Braille e das tecnologias assistivas para o atendimento educacional dos alunos, a ausência de materiais adequados e adaptados para uso em sala de aula comum e na sala de recursos, a falta de diálogo entre os professores da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, entre outras.

Frente a estes aspectos, consideramos que um importante ponto chave para a busca de soluções está na formação dos professores, pois estes profissionais são imprescindíveis tanto no processo de formação dos sujeitos por meio da escolarização, quanto no desenvolvimento da subjetividade e na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Além disso, são estes profissionais que, juntamente com os alunos, legitimam e validam os recursos e materiais pedagógicos disponíveis, além da possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento de novas tecnologias que venham a assistir os deficientes visuais durante a sua escolarização e ingresso no mundo do trabalho.

Portanto, a formação de professores é parte fundamental para a inclusão escolar e social dos alunos deficientes visuais, fazendo com que a inclusão social e escolar de todos os alunos venha a acontecer de fato, garantindo a todos o direito à cidadania e à uma vida plena.

REFERÊNCIAS

ANJOS, D. Z. *Da tinta ao Braille: estudo de diferenças semióticas e didáticas dessa transformação no âmbito do Código Matemático Unificado para a Língua Portuguesa – CMU e do Livro Didático em Braille*. 2015. 161f. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135381>>. Acesso em: 20.02.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 12.01.2018.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 15.01.2018.

_____. Presidência da República. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 13.03.2018.

_____. Presidência da República. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 14.03.2018.

CUNHA, M S. *Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental*. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: UFSE, 2015. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS95c564a2643f2b02_abd4d399f0904c43>. Acesso em 21.03.2018.

LIPPE, E. O; ALVES, F. S; CAMARGO, E. P. Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: a voz de um aluno com deficiência visual. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 81-94, maio/ ago 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00081.pdf>>. Acesso em 03.03.2018.

MARTINEZ, A. B. C. *Ensino de ortografia e Sistema Braille: um estudo de caso*. 2011. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/13005>>. Acesso em 20.03.2018.

MENDES, E.G.; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.O.P. Integração/inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). *Inclusão educacional: pesquisa e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

PRETO, V. O. *Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual*. 2009. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília: UNESP, 2009. Disponível em

<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto_vo_me_mar.pdf>. Acesso em 20.03.2018.

REGIS, M. C. A. S. *Categorias literárias, programas de áudio para o incentivo à leitura de deficientes visuais: um olhar transdisciplinar*. 2009. 137f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11092009-162239/pt-br.php>>. Acesso em 20.03.2018.

SÁ, E.D; CAMPOS, I.M; SILVA, M.B.C. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília: SEESP/ SEED/ MEC, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em 12.03.2018.

THERRIEN, S. M. N; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, n.30, v. 15, p. 5-16, jul/dez 2004. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em 19.03.2018.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan/ mar 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005>. Acesso em 13.03.2018.