

VITÓRIA SOBRE A CEGUEIRA: a oralidade na alfabetização e no letramento de portadores de necessidades visuais

Adriana Gouveia da SILVA

Elisa Pereira da SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Sheila Fernandes Pimenta e OLIVEIRA

Resumo: O interesse pelo desenvolvimento do assunto se deu pela observação das pesquisadoras, em relação à alfabetização e ao letramento de crianças portadoras de deficiência visual, relativamente aos seus aspectos orais, nos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é observar a oralidade na alfabetização e letramento de deficientes visuais, bem como a construção e ampliação da visão de mundo, através do desenvolvimento de estratégias orais letradas, por meio da construção de sons e imagens, empregando, para tanto, recursos de cenários sonoros. Assim, a fundamentação teórica foi constituída nos estudos de Vygotsky (1989), Gil (2000), Ferreiro (1988), Kleiman (1995), Rojo (2008), Cagliari (1999), Marcuschi (2004), dentre outros. A investigação apresenta-se relatada em três fases: inicialmente, é apresentada uma pesquisa bibliográfica, que aborda discussões sobre os conceitos de educação inclusiva, alfabetização e letramento, as ferramentas multiletradas e a oralidade, com os principais conceitos e discussões envolvidos em questão. Em um segundo momento, é feita uma pesquisa de campo, com quatro professoras do ensino fundamental I, da rede municipal de ensino de Franca/SP, que trabalham com crianças deficientes visuais, para verificar questões de alfabetização, letramento e oralidade dos portadores de deficiência visual na sala de aula. Em um terceiro momento, é realizada uma pesquisa de campo, juntamente a cinco crianças, com faixa etária entre 9 a 10 anos, deficientes visuais, também da rede municipal de ensino, para verificar a sua percepção de mundo através dos sons, empregando recursos de cenários sonoros. Constatou-se a ampliação da visão de mundo, através da sonoridade e a interação nas práticas sociais letradas, uma vez que a criança cega está inserida em situações reais de uso da leitura e da escrita e exploram os materiais de alfabetização e letramento de outras formas/maneiras. A partir da percepção auditiva do deficiente visual, é possível explorar o mundo à sua volta, construir “imagens visuais e sonoras”, e assim, olhar diferentemente, para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento desses alunos. A metodologia não enfatiza a deficiência, mas sim uma “vitória sobre a cegueira” (Vygotsky), perpassando as barreiras e compensando a falta da visão com outras possibilidades.

Palavras-chaves: Oralidade. Alfabetização e letramento. Educação Inclusiva. Deficiência visual. Cenários Sonoros.

Abstract: The interest in the development of the subject emerged by the researchers' observation of literacy and also literacy of children with visual impairments concerning their oral aspects, in the contexts of production and reception. Therefore, the purpose of this work is to observe the development of the speaking skill in the literacy for the visually impaired, as well as, the construction and

expansion of the worldview, through the development of oral literacy strategies, applying the construction of sound and images resources, Thus, the theoretical foundation was establish based on the studies of Vygotsky (1999), Gil (2000), Ferreiro (1988), Kleiman (1995), Rojo (2008), Cagliari (1999), Marcuschi (2004), and others. The research reported is presented in three phases: the first presents the bibliographical research that approaches discussions about inclusive education concepts, the teaching of reading and literacy, new communication technologies and speaking skills, with key concepts and discussions involved in question. Then, a field research was conducted with four teachers from elementary schools, who work with the visually impaired children, in the municipals schools of Franca/SP, with the aim of verifying questions of the teaching of reading, literacy and the speaking skills of the visually impaired in the classroom. Finally, some field research, with five children visually impaired within the ages of 9 and 10 years old, who study in the municipal schools of Franca/SP was also conducted. The aim was to verify the students' perception of the world through sounds by applying sound scenarios' resources. We could conclude that students can broaden their horizons, through the sonority and the interaction in the literate social practices, since the blind child is inserted in real situations in which reading and writing is being developed and they also explore the literacy materials in different way. From the auditory perception of the visually impaired it is possible to explore d the world around them, to build "visual and sound images", and then have a different look concerning students literacy. The methodology doesn't emphasize students disability, but the "victory over blindness" (Vygotsky), overcoming the barriers and compensating the lack of sight through other possibilities.

Keywords: Speaking skill. The teaching of reading and literacy. Inclusive Education. Visual deficiency. Sound scenarios.

Introdução

A visão é uma percepção relevante para a comunicação dos indivíduos com o mundo exterior. É através da visão que identificamos pessoas, objetos e a pessoa que nunca possuiu esta capacidade não terá uma memória visual e estabelecerá outras formas/maneiras de criar uma relação com o mundo à sua volta.

O nosso interesse pelo tema "cegueira", surgiu a partir da investigação fomentada pelos estudos realizados pelas pesquisadoras no segundo ano do curso de Letras, em práticas de alfabetização e letramento, aplicadas aos alunos com deficiência visual, bem como a ferramenta braille e sua utilização.

A partir daí, surgiram alguns questionamentos: como são as questões de alfabetização e letramento para essas crianças? Como alfabetizar e letrar os portadores de deficiência visual? Quais as práticas de ensino-aprendizagem para esses alunos? Como trabalhar a oralidade do deficiente visual em práticas de alfabetização e letramento? Como são utilizadas as ferramentas multiletradas a favor dos deficientes visuais? Enfim, como é visto este aluno dentro da sala de aula no ensino regular?

Constituída a inquietude e alguns questionamentos, o objetivo deste trabalho é observar a oralidade na alfabetização e letramento de deficientes visuais, bem como a construção e ampliação da visão de mundo, através do desenvolvimento de estratégias orais letradas, por meio da construção de sons e imagens, empregando, para tanto, recursos de cenários sonoros.

A fundamentação teórica foi construída, pela análise de documentos do MEC sobre atendimento educacional especializado (2007), que aborda os temas da cegueira, os cuidados com as outras habilidades de sentidos (a audição, o tato, o paladar e o olfato). Percorremos o contexto história da alfabetização com os estudos de Ferreira (1988), Cagliari (1988) e Soares (2013), analisando os conceitos e críticas sobre a alfabetização. Kleiman (2004) aborda as questões referentes ao letramento e as estratégias orais letradas e Soares (2013) amplia o conhecimento da leitura e a escrita nas práticas sociais e culturais. Marcuschi (2004) auxiliou no conceito de oralidade e letramento e Rojo (2012), nas abordagens de multiletramentos.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo três deles teóricos e o último, elaborado a partir de uma pesquisa de campo, com professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Franca/SP e alunos portadores de deficiência visual.

No capítulo primeiro, apresentamos concepções sobre a educação inclusiva nas práticas de alfabetização e letramento, conceituando o termo

“cegueira” e a exploração do mundo à sua volta, sempre colocando o aluno em primeiro lugar e o seu déficit, em segundo.

No capítulo segundo, apresentamos o contexto histórico e conceitual de alfabetização e letramento e, as ferramentas multiletradas que auxiliam na construção da educação inclusiva nas salas de aula.

No capítulo terceiro, voltamos o olhar para a relevância da oralidade, nos eventos de letramento dos cegos e os estímulos da fala e a audição na troca de informações para o sucesso educativo dessas crianças.

No capítulo quarto, ponto-chave do nosso trabalho, apresentamos dois importantes momentos. Em um primeiro momento, a visão do professor alfabetizador, e no segundo, a visão do aluno deficiente visual. No primeiro momento, formulamos questões para quatro professoras alfabetizadoras que atendem a crianças deficientes visuais na rede municipal de ensino de Franca/SP, sobre os trabalhos desenvolvidos na alfabetização, letramento e oralidade, com deficientes visuais. Em seguida, realizamos uma pesquisa de campo com cinco crianças deficientes visuais, com faixa etária de 9 a 10 anos, para verificar a percepção de mundo delas, através dos sons e sua interação nas práticas sociais letradas.

Por fim, apresentamos algumas respostas e outros questionamentos para o tratamento da temática.

1 Educação inclusiva – Alfabetização e letramento de cegos

A proposta do capítulo é apresentar concepções sobre educação inclusiva, nas práticas de alfabetização e letramento, em perspectivas inclusivas nas salas de aula.

A educação inclusiva é o acesso de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educacionais especiais em uma sala de aula do ensino regular, e possibilita o acesso dos mesmos a oportunidades de aprendizagem na vida escolar, com a mesma qualidade que as demais crianças recebem.

A inclusão é um fator inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. O principal papel da inclusão está na orientação das ações dirigidas à superação das barreiras no sucesso escolar e a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A educação inclusiva contribui diretamente em uma aprendizagem de todos os estudantes que possam estar em situações de exclusões da sociedade devido as suas deficiências, e para que as escolas desenvolvam a inclusão é necessário que elas criem condições que facilitem à diversidade; seja no currículo escolar ou em um ensino aberto e flexível.

Dado o contexto, combate-se a exclusão no sistema educacional, uma vez que muitos professores não estão preparados para receber esses alunos e muitos, quando os recebem, não sabem como agir, já que não possuem conhecimento adequado de formação inclusiva, tratando de forma diferentemente os alunos deficientes dos demais.

“Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números” (BRASIL, 2007, p.13).

Durante o período de industrialização, entre o século XIX e o século XX, as escolas eram importantes para criar uma mão-de-obra com trabalhadores alfabetizados e disciplinados. No caso dos alunos com deficiência, por terem suas habilidades limitadas para acompanhar as exigências acadêmicas, eram considerados obstáculos para o funcionamento das escolas.

Foram criadas escolas e instituições especiais para proporcionar aprendizagem aos alunos com deficiência, porém a assistência deu lugar ao “controle”, já que enxergavam as pessoas com deficiência como tendo pouco potencial econômico e de aprendizagem.

Dentro da perspectiva da alfabetização e letramento de deficientes visuais, a educação inclusiva esclarece as seguintes perguntas: É possível promover

a alfabetização e o letramento de alunos cegos? Quais são as dificuldades de alfabetização desses indivíduos? Qual é a importância do sistema Braille na alfabetização dos deficientes visuais? Como se encontra o contexto atual para o letramento e alfabetização, por meio da percepção auditiva ou pela combinação audição/tato?

Para tratar da deficiência visual, é preciso conceituar o termo “*cegueira*” que escolhemos trabalhar, uma vez que também é utilizado o termo “*visão subnormal* (ou baixa visão)”.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (BRASIL, 2007, p.15).

A cegueira traz limitações que precisam ser trabalhadas pelos pais e pela escola, para não causar outros traumas à criança (emocional e de comunicação). A criança cega, desde o início, sofre limitações para apreender o mundo a sua volta e de adaptação ao meio, visto que, “a visão é o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior” (GIL, 2000, p. 7).

As limitações visuais não devem e não podem ser ignoradas, necessitam ser trabalhadas de maneira a estimular os outros sentidos dessas crianças, que têm o direito de aprender a ler e a escrever e participar das mesmas práticas letradas que as crianças sem restrições visuais.

É relevante que os pais e os professores ajudem a criança a iniciar o processo de exploração do mundo, das informações, e sempre incentivar o uso dos demais órgãos de sentido (audição, olfato, tato e o paladar) para que possam aprender a se localizar e não atrasar nenhuma fase do desenvolvimento (como engatinhar, andar); uma vez que é uma criança sem necessidades especiais e possui o mesmo potencial dos demais bebês e crianças que possuem visão:

O desenvolvimento aguçado, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade. [...] A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa.

VITÓRIA SOBRE A CEGUEIRA: a oralidade na alfabetização e no letramento de portadores de necessidades visuais

A experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis.

O sistema háptico é o tato ativo, constituído por componentes cutâneos e sinestésicos, através dos quais impressões, sensações e vibrações detectadas pelo indivíduo são interpretadas pelo cérebro e constituem fontes valiosas de informação. As retas, as curvas, o volume, a rugosidade, a textura, a densidade, as oscilações térmicas e dolorosas, entre outras, são propriedades que geram sensações táteis e imagens mentais importantes para a comunicação, a estética, a formação de conceitos e de representações mentais (BRASIL, 2007, p. 15-16).

Aprendizagem visual não depende só dos olhos, mas dos estímulos produzidos pelos outros sentidos, e assim o cérebro é capaz de capturar, codificar e organizar todas essas informações na memória das crianças para que mais tarde sejam lembradas e identificadas.

A partir desta construção de sentido entre o desenvolvimento do tato, olfato, paladar e audição, vão sendo construídas a aprendizagem e a interação com as práticas letradas.

“Particularmente, quando abordamos o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, a ênfase recai, repetidamente, no uso de recursos e técnicas adaptadas à apropriação das informações” (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p. 249). São complexas para esses indivíduos, porque precisam assimilar esquemas táteis ou sonoros para conhecer objetos, (alfabeto ampliado); conhecer as texturas, diferenciar sons agudos e graves. Assim, inicia-se o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Inserir crianças com deficiência visual nas práticas de leitura e escrita é explorar, de forma significativa, os demais sentidos, ou seja, é necessário utilizar outros materiais que vão além do “livro didático”, é explorar novos conceitos em alfabetização que despertem a curiosidade das crianças, bem como a sua imaginação, através do áudio-descrição, do material concreto e da manipulação de materiais táteis:

É relevante pensar que é preciso inserir as crianças com deficiência visual em situações em que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa e de preferência em situações reais, adequadas ao gênero textual e ao contexto de utilização. Se para as crianças videntes as ilustrações passam a ser mais um atrativo, para as com deficiência visual o

uso de descrições ou objetos/situações que possam dar vida às situações da leitura e escrita precisa ser promovido. Portanto, a utilização de outros instrumentos que provoquem a exploração dos demais sentidos em prol da aproximação dos alunos com a leitura e a escrita passa a ser primordial nas primeiras experiências das crianças com essas ações (DOMINGUES, 2010, p. 45).

Os alunos devem participar das mesmas atividades que os demais alunos da sala de aula, e os professores devem estar aptos a trabalhar na diversidade, buscando formas para tornar o currículo escolar acessível e significativo a todos.

A escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares. Educar todos os alunos em salas de aula regulares significa que todo aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às habilidades e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar o sucesso nas principais atividades (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.11).

Atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e atividades que explorem as habilidades das crianças nas fases iniciais, ajudam a potencializar os talentos dos deficientes visuais, bem como o desenvolvimento do raciocínio e permite que a criança se movimente e faça o seu autoconhecimento. A partir deste momento de interação, a criança passa a ser mais confiante em si mesma e nas outras pessoas que estão a sua volta.

Toda troca de experiências tira o deficiente visual do isolamento e quanto convivem em um ambiente de diversidade crescem com uma carga de preconceito menor e aceita com naturalidade a suas diferenças. . “Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Para compreender os processos de alfabetização de alunos com deficiência visual, utilizamos os trabalhos de Vygotsky (1989), sobre o desenvolvimento da “vitória sobre a cegueira”. Para o autor os trabalhos pedagógicos não podem estar embasados na falta de visão, mas sim em como compensar essa falta:

Quando priorizamos o déficit, estamos, muitas vezes, colocando em segundo plano a criança em si. Dar prioridade ao déficit aponta uma contradição porque a complexidade que é o funcionamento de uma pessoa – seja ela “normal” ou “deficiente” -, visto que as possibilidades de

VITÓRIA SOBRE A CEGUEIRA: a oralidade na alfabetização e no letramento de portadores de necessidades visuais

desenvolvimento e aprendizagem são enormes a se considerar, quando a pessoa é olhada como um todo, e não apenas o déficit do qual é portador, pois este é apenas uma parte da criança. Assim esse viés teórico chama atenção para não deixarmos de olhar as condições especiais da qual uma criança é portadora, mas alerta para a necessidade de educá-la, pois, antes de tudo, a criança é uma pessoa em desenvolvimento e não apenas uma criança deficiente (BENTES, 2010, p. 90).

Nesse sentido, a alfabetização precisa ultrapassar as barreiras do “déficit”, para que a criança tenha a mesma preparação que as demais, mesmo que não enxergue, possui as habilidades de ler e escrever, e precisa de técnicas diferentes para aprimorar e desenvolver as habilidades.

A leitura e a escrita ocupam um papel importante na sociedade e, mesmo para os portadores de necessidades visuais, existem técnicas diferentes para integrá-los no meio social e cultural das práticas letradas, como o sistema Braille.

O Braille é a combinação de pontos que representam as letras do alfabeto, números e símbolos gráficos. Através da combinação desses pontos, o aluno aprende um mecanismo de escrita e passa para a leitura tátil:

[...] no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil - o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo (VYGOTSKY [1924 e 1931?], [s. p.]).

Durante o processo de leitura e escrita, o indivíduo desenvolve as suas habilidade de destreza motora, sensibilidade do tato, aguçamento da audição e muitos outros sentidos que favoreçam a sua aprendizagem. “O aprendizado do sistema braille deve ser realizado em condições adequadas, de forma simultânea e complementar ao processo de alfabetização dos alunos cegos” (BRASIL, 2007, p. 24), ou seja, o aluno precisa ter o contato com o sistema Braille, mas também com a alfabetização e letramento que são propiciados pela escola.

A educação inclusiva é um elo de mediação da alfabetização e letramento dentro de um ambiente de ensino regular que visa a uma educação para todos, favorecendo as diversidades dos alunos, bem como ampliando a visão de

mundo dos alunos e desenvolvendo oportunidades de convivência com as diferenças.

Inclusão é um direito de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, sobretudo fazer a inserção social desses indivíduos, de forma que o docente trabalhe com a diversidade por caminhos diferentes, buscando envolver o deficiente, em diferentes atividades do cotidiano e em contato com as demais crianças.

A educação inclusiva faz parte dos direitos humanos, e as pessoas com deficiência devem fazer parte da escola. Esta deve adaptar seu funcionamento para incluir todos aos alunos.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. [...] Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999, p. 21).

Por meio do exemplo, ensinamos aos alunos que todos têm direitos iguais, apesar das diferenças. Aos poucos, a ideia das limitações funcionais vai sendo substituída pela perspectiva do grupo minoritário, reivindicando que os ambientes educacionais sejam adaptados e preparados para atender às necessidades de todos. “A razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade” (STAINBACK, 1999, p. 26).

São importantes para o ensino inclusivo: a) a rede de apoio, composta por equipes e indivíduos que apoiam uns aos outros formalmente ou informalmente (grupos de serviços na escola, grupos no distrito e parcerias com agências comunitárias); b) o trabalho em equipe, formado por indivíduos de especialidades variadas e que trabalham juntos com diferentes alunos em ambientes integrados; c) a aprendizagem cooperativa, relacionada à aprendizagem em sala de aula, em que alunos com habilidades diferentes possam atingir seu potencial (como grupos heterogêneos, a tutela de pares e grupos de ensino para recreação).

Porém, simplesmente incluir os alunos com deficiência em sala de aula não é o suficiente. É necessário que tenham ambientes integrados que proporcionem melhoria nas habilidades acadêmicas e sociais, preparando-as para a vida na comunidade.

De modo geral, a educação inclusiva valoriza a diversidade dentro e fora da sala de aula, e insere esses indivíduos nas práticas letradas respeitando suas necessidades específicas e ampliando as suas habilidades.

1.1 Discurso pedagógico

A proposta do item é apresentar concepções sobre os recursos de leitura e escrita dos portadores de deficiência visual, bem como os materiais tecnológicos usados na alfabetização e letramento.

Para a aquisição da leitura e da escrita, a criança deficiente visual utiliza-se do sistema braille. É composto pela combinação de seis pontos em relevo, colocados em duas colunas de três pontos (denominadas celas) e que formam sessenta e três combinações diferentes, contendo as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, os sinais de pontuação, os numerais, os símbolos matemáticos, químicos e as notas musicais.

Para escrever em braille, utiliza-se a reglete e o punção ou a máquina de escrever braille. A reglete é uma régua que pode ser feita de madeira, metal ou plástico e é composta por um conjunto de celas braille em uma base plana. O punção tem o formato de uma pêssego e pode ser feito de madeira ou plástico. O movimento de perfuração é realizado da direita para a esquerda, e a leitura é realizada da esquerda para a direita. É um processo de escrita lento e exige boa coordenação motora, além de dificultar a correção de erros.

A máquina de escrever braille possui seis teclas correspondentes aos pontos de cela braille. Utiliza o toque simultâneo de teclas para obter a combinação desejada, portanto, é um mecanismo prático, rápido e eficiente. A escrita em relevo

e a leitura tátil compõem um processo que exige o desenvolvimento de habilidades do tato e envolve conceitos espaciais e numéricos, sensibilidade, destreza motora, coordenação bimanual, dentre outros. Por isso, são necessárias condições adequadas para o aprendizado do sistema braille e deve ser realizado de forma simultânea à alfabetização dos alunos cegos.

Não se deve utilizar o braille como única forma de aprendizado da leitura e da escrita:

Para o cego, a atividade de leitura envolve dificuldades bem peculiares. Por exemplo: a pessoa vidente pode ler durante horas, sem parar; já a pessoa cega é obrigada a interromper a leitura após algum tempo pois os dedos indicadores (os mais utilizados para ler) vão perdendo a sensibilidade e se torna difícil identificar as palavras e as letras (GIL, 2000, p. 45).

Pesquisas mostram que a leitura em braille é três vezes mais subdividida que a leitura visual, ou seja, o portador de deficiência visual tem algumas limitações para fazer uma leitura em braille. É possível facilitar a leitura da seguinte forma:

Algumas medidas simples contribuem para facilitar a leitura em braille, como por exemplo:

- Distribuir o texto de forma lógica no espaço do papel; se ele estiver “espalhado” fica difícil a localização pelo tato e, conseqüentemente, a leitura se torna cansativa;
- Um resumo colocado antes do texto desperta o interesse e aumenta a segurança, pois a pessoa tem uma ideia do conteúdo (GIL, 2000, p. 46).

É recomendável a utilização de recursos multissensoriais para favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor e tátil-cinestésico. Atividades com predominância visual podem ser adaptadas com informações auditivas e táteis como, por exemplo, no caso da exibição de filmes ou excursões, torna-se necessária a descrição oral de imagens, cenas mudas e a leitura de legenda. É importante, também, contextualizar o aluno sobre a atividade programada. Desenhos e ilustrações devem ser feitos em relevo que seja facilmente percebido.

Vários materiais podem ser adaptados, como jogos de encaixe e instrumentos de medir; porém, devem ser produzidos com fidelidade ao modelo original, respeitando suas dimensões, o tamanho, a faixa etária e o conteúdo. É importante utilizar, na confecção dos materiais, texturas diferentes (liso/áspero, fino/

espesso) e relevo; jogos também podem ser criados com material de baixo custo como tecidos, botões, palitos, barbantes etc.

Para aprender cálculos e operações matemáticas, o instrumento utilizado é o sorobã (ou ábaco), que contém cinco contas por eixo e borracha compressora para fixar as contas, além de materiais concretos que possibilitam entender as relações de quantidade, métricas, de peso e volume. Os recursos utilizados para matemática, como jogos de dama, dados, dominó, blocos lógicos, todos adaptados, são importantes para que a criança consiga estabelecer relações, levantar hipóteses e raciocínio lógico.

Existem, também, recursos tecnológicos que auxiliam na aprendizagem, como: os programas sintetizadores de voz, que leem a tela do computador e fazem a transcrição sonora, possibilitando o acesso à internet, jogos pedagógicos, textos e literatura; impressoras braille imprimem textos em braille e algumas conseguem imprimir desenhos em relevo, através de programas gerenciadores de impressão como Duxbury e Tactile Graphis Designer (TGD); o scanner de mesa transfere o texto impresso para o computador e o texto é lido pelo sintetizador de voz de um terminal do computador; o Thermoform é um duplicador de materiais, que emprega calor e vácuo para produzir relevo em película PVC.

A organização do espaço físico é fundamental, pois proporciona segurança na exploração do ambiente interno e externo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança com deficiência visual. “Na sala de aula, o professor precisa estar atento para planejar a melhor posição (localização da carteira em relação à lousa, à janela, etc.) do aluno, de forma a facilitar a sua aprendizagem” (GIL, 2000, p. 41).

As mesas, as cadeiras, os materiais devem estar posicionados, de forma acessível, e toda mudança deve ser comunicada, para que a criança que não enxerga, refaça o mapa mental do ambiente. As portas das salas, banheiros e armários devem estar fechadas ou abertas para garantir a movimentação da criança. O ambiente externo também deve ser adaptado, de acordo com as normas técnicas

universais de acessibilidade, como o corrimão nas escadas, retirada de obstáculos aéreos, a existência de materiais sensoriais nas adaptações.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394/96, “preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2010, p. 12), ou seja, os alunos portadores de necessidades especiais têm o direito ao acesso à educação de maneira igualitária aos demais alunos quanto ao currículo escolar e também materiais que possibilitem o acesso à aprendizagem.

Assim, os alunos deficientes visuais tem o direito de participar das mesmas práticas letradas que os demais alunos e receber uma alfabetização de qualidade.

2 Alfabetização e letramento em contexto de educação inclusiva

A proposta do capítulo é apresentar concepções sobre *alfabetização, letramento e multiletramento*, em perspectivas históricas e críticas.

A alfabetização e o letramento ocupam um papel relevante na sociedade, e os estudantes portadores de deficiência visual, desde o início, sofrem algumas limitações no desenvolvimento das referidas competências, uma vez que necessitam de profissionais disponíveis para estimular e aprimorar a leitura e a escrita.

A visão é uma habilidade essencial para estabelecer contato com o mundo exterior, é através dela que se constrói a memória visual, as lembranças visuais, as nossas visões de mundo. Quem nasce sem a capacidade de ver, jamais poderá desenvolver uma memória visual, pois nunca teve essa percepção de “ver” o mundo exterior, não conhece as cores, as formas etc.

Para os portadores de visão, mesmo que fechem os olhos e fiquem em um “escuro momentâneo”, todas as imagens que surgirem na sua memória terão cor, forma, porque as imagens e as cores já estão presentes em seu cotidiano, são significativas para cada indivíduo e já fazem parte dos pensamentos: “Não basta fechar os olhos e tentar reproduzir o comportamento de um cego, pois, tendo memória visual, a pessoa tem consciência do que não está vendo” (GIL, 2000, p. 8).

O estudante com deficiência visual precisa ser estimulado desde o seu nascimento, porque tem dificuldades na interação, no domínio e no desenvolvimento da consciência corporal. A consciência corporal é um fator significativo no crescimento da criança. Por não enxergar, passa horas e horas em uma determinada posição e não tem estímulos para mudar, porque parece estar isolada em seu mundo.

Por esse motivo, a estimulação é necessária e precisa ser feita a todo instante, com o intuito de explorar o mundo a sua volta e aprender a “ordenar” as informações que vão sendo desenvolvidas pelos demais órgãos de sentidos que são: audição, olfato, tato e paladar.

As crianças *deficientes auditivas* utilizam as mãos para se comunicar e os olhos para “escutar”. Por meio da leitura de lábios, os olhos são como os ouvidos e a sua comunicação está em suas mãos. O deficiente visual não, ele utiliza outros sentidos (como ouvido/mão) para fazer a sua comunicação, já que não é possível utilizar a visão. É através dos canais ouvido/mão que o deficiente explora a linguagem, uma vez que ouve e fala, e utiliza a exploração tátil na descoberta de objetos e das funções que são exercidas por eles, podendo assim, utilizar os sons como guia e iniciam a criação de “imagens mentais”.

As imagens mentais são as representações dos significados dos sons, ou seja, a criança vai trabalhando e descobrindo o som do que está a sua volta e compreende que possui uma realidade exterior, com pessoas, objetos que ela não vê mas escuta. “A aquisição do significado do mundo dos sons é um processo lento” (GIL, 2000, p. 30). A aquisição dos sons deve ser desenvolvida de maneira lenta, para que a criança se familiarize com os sons (até então desconhecidos) e inicie um processo de memorização, e é através dessa memorização que será explorado o mundo.

Para explorar o mundo, os deficientes visuais precisam estar em um ambiente propício à convivência e a interação, pois as informações chegam a eles, por meio das habilidades táteis, auditivas, olfativas e sinestésicas, que ajudam a decodificar e a registrar, na memória, as informações que estão sendo expostas. Assim, é construída a visão de mundo dessas crianças:

A criança não-vidente necessita da estimulação e do contato sensorial com o mundo, com muito mais intensidade e urgência que outras crianças com visão normal. Ela precisa perceber e conhecer detalhes, as características e as nuances do meio em que está inserida. Associar características, reconhecendo cheiros e formas, exercitando seus outros sentidos de maneira interativa, sensível, autônoma e portadora de significados. As respostas aos estímulos são valiosas, pois são elas que possibilitam que a criança compreenda suas ações e reações consequentes (TOMAZ; FRATARI, 2014, p. 6, online).

A criança necessita do contato do “toque” para fazer a descoberta dos objetos, das pessoas, da textura do seu brinquedo. A mão dá, à criança, as informações necessárias para encontrar tudo que está a sua volta, faz com que o indivíduo adquira conceitos espaciais, integrando o corpo e os objetos à sua volta, de maneira autônoma e significativa. Nos primeiros anos de vida, a mão é relevante



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

no descobrimento do mundo, pois o bebê consegue tocar os objetos, as pessoas, e vai aprimorando, ao longo dos anos, as respostas do toque.

“As mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual. O uso das mãos como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado” (GIL, 2000, p. 24). As mãos são privilegiadas de conhecimento, porque fazem a descoberta do mundo, das formas, identifica o calor das pessoas e se tornam um elo entre o conhecimento e a aprendizagem.

A descoberta das mãos precisa estar interligada com a habilidade ouvido/mão, já que esses órgãos são instrumentos de exploração para as crianças e substitui a coordenação olho/mão, na construção do conhecimento. A audição ajuda a criança a compreender a realidade que está à sua volta e, com isso, desenvolve a capacidade de concentração, através dos sons ao seu redor.

E como ficam as questões de alfabetização e letramento para essas crianças? É possível alfabetizar e letrar os portadores de deficiência visual? Como são as práticas de ensino-aprendizagem para os alunos deficientes visuais?

Para tratar das questões de alfabetização e letramento de crianças portadoras de deficiência visual, discutem-se os trabalhos de Vygotsky sobre Defectologia:

[...] o cego tem a possibilidade de “utilizar a visão de outra pessoa, a experiência alheia como instrumento da visão” [...] A incorporação de outra pessoa na educação da criança cega significa um “saudável salto” para sair de uma “pedagogia individualista” já que essa “outra pessoa” pode atuar como instrumento, do mesmo modo que um microscópio ou telescópio “amplia imensamente sua experiência e o entrelaçam estreitamente no tecido geral do mundo” (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Vygotsky foi um dos defensores da integração da educação inclusiva ao ensino regular. Para o teórico, é necessário conhecer e integrar qualquer indivíduo que possua uma deficiência, já que as suas limitações não são vistas, pelo estudioso, como uma doença de crianças que têm defeitos, e sim, crianças desenvolvidas de outras formas/maneira.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento de crianças deficientes visuais não precisa estar centrado na “cegueira”, na sua falta de visão, na escuridão, mas sim na “vitória sobre a cegueira”, que é o caminho que conduz a criança à aprendizagem. É preciso trabalhar as outras habilidades que esse indivíduo possui.

Não se pode priorizar as limitações e as dificuldades que os indivíduos possuem, porque assim estarão inseridos em segundo plano e todo o seu déficit em

primeiro. As possibilidades de aprendizagem são muitas, o desenvolvimento e o ato de aprender precisam ser iguais para a pessoa “normal” ou “deficiente”, uma vez

que é um processo gradativo que vai motivando o indivíduo e desenvolve as suas habilidades.

Os educadores não podem trabalhar apenas as dificuldades dos deficientes, precisa vê-lo como uma criança em desenvolvimento (como os demais alunos), e não apenas as limitações impostas pela “deficiência”.

Na perspectiva de Vygotsky (1989, p. 181), as crianças “aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação”, assim não há limites que pré-determinam a educação, e sim potenciais e talentos que jamais deverão ser subestimados.

De modo geral é possível alfabetizar o deficiente visual com o auxílio dos outros órgãos de sentido (o tato, a audição, o olfato e o paladar), além de inserir as crianças em práticas de uso real da língua, que são aliados na interação com os demais alunos.

2.1 Alfabetização – Alguns marcos históricos e conceituais

A proposta do item é apresentar o percurso histórico das práticas de alfabetização, bem como analisar as modificações conceituais ocorridas na leitura e na escrita, ao longo dos anos.

A alfabetização inicial não é só um método de ensino, mas sim objetivos educativos da leitura e da escrita, especialmente entre professores e alunos.

Para tratar de alfabetização, é necessário pensar na construção da “ação” de tornar um indivíduo alfabético, conhecedor das letras, é investigar quais os caminhos que a alfabetização passou, ao longo dos anos, até chegar aos dias atuais, e ainda, analisar as mudanças significativas que a educação sofreu até construir práticas educativas de alfabetização.

O alfabeto foi descoberto no século X a. C, como mostram inúmeros estudos:

A descoberta do alfabeto ocorre no século X a. C, e Gelb mostra que, embora os sistemas orientais de escrita tivessem tido o mesmo tipo de desenvolvimento do sistema que evoluiu para o alfabeto grego, apenas esse segundo sistema chegou ao alfabeto. Depois da descoberta desse sistema, segundo Gelb, nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita. Embora haja inúmeras variedades de alfabeto no mundo, que

apresentam diferenças formais externas, todas ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega (KATO, 2004, p.16).

O alfabeto é uma “descoberta”, pois letras representam símbolos sonoros, que o homem usa para a representação de coisas (escrita), e que mais tarde representa a fala. No processo, o homem passa pela descoberta do som, da sílaba e das palavras, como veremos a seguir.

A alfabetização, na *Idade Média*, apresentava uma progressão letra/sílaba/palavra/texto, e assim os indivíduos aprendiam quatro letras por dia, iniciava sempre com as quatro primeiras letras do alfabeto A, B, C, D, e, foi a partir delas, que surgiu o nome *abecedário*. Mendonça (2014) diz que, no século XVII, estudiosos não concordavam com a progressão, alegando que a aprendizagem inicial era feita na forma tríplice, ou seja, eram ensinadas apenas três letras por dia, o a, b, c (que originou o termo *abecê*).

Com os estudos feitos no período, descobriram que em todas as casas da época havia alfabetos de varias “formas e estilos” (de couro, tecido, ouro), e as crianças ficavam em contato com esse material logo que nasciam. Os pais acreditavam que se o bebê tivesse contato com o alfabeto mais cedo (logo que nascessem), a sua aprendizagem iniciar-se-ia mais cedo e o conhecimento seria adquirido de maneira fácil e significativa para toda a vida.

De acordo com os métodos analisados, temos dois métodos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dentro do método sintético temos: a soletração/alfabético, fônico e silábico; no método analítico, temos: a palavração, sentencição, historieta e conto. Segundo Araújo (1996), apresenta as fases dos métodos no quadro ilustrativo de Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16):

Quadro 1 - Sinopse das fases dos métodos

FASES	MÉTODOS					
	Métodos	Soletração	Fônico	Silábico	Palavração	Sentencição
1ª. fase	Alfabeto: Letra, nome e forma	Letras: som e forma	Letras: consoantes e vogais	Palavras	Sentenças	Conto ou texto
2ª. fase	Sílaba	Sílabas	Sílabas	Sílabas	Palavras	Sentenças
3ª. fase	Palavras	Palavras	Palavras	Letras	Sílabas	Palavras
4ª. fase	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Sentenças	Letras	Sílabas

5ª. fase	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Contos ou textos	Letras
----------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--------

Fonte: Casasanta (apud ARAÚJO, 1996, p. 16).

No Brasil, em 1920, o termo “alfabetização” era a reflexão do ensino inicial da leitura e da escrita e, a partir desse momento, foi inserido como a aprendizagem do novo, de um mundo novo que insere novas práticas de pensar, de ler e de escrever.

A partir de 1930, começaram a surgir as cartilhas, para auxiliar no trabalho dos professores, no ensino das “famílias de palavras”. Foram diversas as cartilhas que contemplavam tanto o método sintético, quanto o analítico e em algumas traziam uma mescla dos métodos. O uso da cartilha foi exclusivo, durante muitos anos, nas salas de aula, e muitas pessoas foram alfabetizadas por esse método.

Cagliari (1988), em seus estudos, diz que ainda existem pessoas que defendem o método da cartilha, uma vez que foram alfabetizados com “sucesso”. Porém, o método apresenta falhas que podem estar sendo reproduzidas por professores dentro da sala de aula e há duras críticas quanto à questão de erros na estrutura da linguagem para aprender a ler e a escrever.

Cagliari diz que:

As cartilhas, com as mudanças sofridas no tempo, tornaram-se cada vez piores: não só resolveram os problemas anteriores, como juntaram a eles erros novos, equívocos e sobretudo, continuaram deixando de lado inúmeros aspectos dos estudos da linguagem que são fundamentais para se ensinar corretamente alguém a ler e a escrever. As considerações abaixo vão lembrar alguns desses fatos.

Apesar de um certo esforço, por incompetência técnica, as cartilhas não tratam, de maneira separada e apropriada, os fatos de fala, de escrita e de leitura. Tudo vem muito misturado, sem o devido cuidado e explicações necessárias. Por exemplo, segundo a cartilha, uma palavra como *lápis* só pode ter duas sílabas: *LÁ-PIS*, mesmo que o mais comum seja dizer *laps*, com apenas uma sílaba. A cartilha pensa que ler direito é pronunciar sílaba por sílaba corretamente, quando na verdade, este é o pior tipo de leitura que se pode fazer (1988, p. 25).

O autor mostra que o método da cartilha privilegia somente uma fala artificial da silabação, em que a criança precisa fazer a pronúncia correta da sílaba dentro do padrão culto da forma escrita, esquecendo-se de que o processo inicial da aprendizagem vai sendo desenvolvido com a linguagem dos “usos”, que é indispensável no processo de alfabetização. Diz ainda que as cartilhas se esquecem de apresentar, às crianças, o alfabeto e o seu sistema, que dá origem à ortografia e a escrita.



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

A discussão sobre o retorno da cartilha como material de alfabetização é muito recorrente. Existem professores que afirmam que a alfabetização é mais

eficaz por esse método, pois os alunos gravam o conteúdo por toda a vida, porque têm uma aprendizagem rápida e efetiva, uma vez que as atividades relacionam a leitura e a escrita simultaneamente na experiência infantil, que suscita questionamentos que conduzem à reflexão e à lógica simbólica do fonema-frase, da palavra-frase e de outros recursos de expressão, que são: o desenho, o canto, a dramatização, entre outros.

No início de 1980, o Brasil passou por um novo pensamento que apresentava como foco a abordagem cognitiva dos estudos da Psicologia Genética de Piaget, nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que investigam os estágios do conceito da escrita e da “lecto-escrita” na criança, em que o sucesso e o fracasso da alfabetização estão relacionados com a decodificação da natureza simbólica da escrita da criança.

Ferreiro apresenta os problemas cognitivos que estão envolvidos na construção da escrita da linguagem, por meio da teoria de Piaget, que inspirou a autora a pesquisar a leitura e a escrita, através dos processos de “passagem de um modo para o outro”.

A *Psicogênese da língua escrita* foi uma obra que revolucionou as referências teóricas da alfabetização existentes até então, com uma nova interpretação da forma de aprender a ler e a escrever da criança.

Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, Ferreiro desvenda a “caixa-preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição. [...] Em outras palavras, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos. Sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos (AZENHA, 1995, p. 36).

Ferreiro desvenda a razão das transformações que a criança produz nas suas escritas iniciais. Faz uma assimilação de um objeto que já conhece visualmente com o seu valor sonoro, por exemplo, a palavra *gato*, alguns alunos escrevem *GT* ou *AO* ou ainda *GO*, essas estruturas que a criança utiliza é uma alfabetização silábica com valor, porque as letras que elas produziram pertencem realmente à palavra, porém a criança ainda não domina as sílabas corretas *GA-TO*, ela está construindo esse conceito.

A interpretação da criança, no processo da escrita, evolui ao longo dos dias, meses e durante os anos da educação infantil, uma vez que ela descreve e

explica o que é significativo para ela, nas tentativas que faz quando produz a escrita inicial.

Quando uma criança ingressa na escola, ela já possui um conhecimento linguístico que, muitas vezes, a escola ignora como se pode destacar: a escola não pode tratar a aquisição da escrita identicamente com a aquisição da fala, uma vez que a criança está exposta à fala desde o seu nascimento; outro dado importante é a escrita como representação precisa da oralidade:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam. Este é o significado profundo da noção de *assimilação* que Piaget colocou no âmago de sua teoria (FERREIRO, 1988, p. 24).

A informação que é fornecida pelo ambiente em que a criança tem maior contato necessita ser conhecido, diz a autora, pois o contato com a família pode auxiliar na aprendizagem da escrita se for incentivado. Muitas crianças têm dificuldades para compreender a linguagem oral e as formas gráficas, elas não percebem de imediato que a escrita é um sistema elaborado, que contém regras e uma “estrutura” a ser seguida.

Ferreiro (1988), em seus estudos, tentou mostrar um modelo de aquisição geral do conhecimento, que utilizou novos posicionamentos até então desconhecidos nos estudos de alfabetização, para demonstrar os conflitos que as crianças passam no processo de evolução da escrita.

A pesquisadora propõe uma “revolução conceitual” em alfabetização: “Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização” (FERREIRO, 1988, p. 74).

A autora diz que alfabetização inicial não é só um processo de ensino e tão pouco novos materiais didáticos de leitura, mas sim mudar os objetivos educativos da leitura e escrita, especialmente entre professores e alunos.

A evolução pela qual a criança passa no processo de alfabetização, a superação e o estímulo são fases que coordenam os aspectos quantitativos e qualitativos da escrita, que serão construídos, a partir dos conceitos que serão ensinados.

Duras críticas foram feitas aos estudos da psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mostrando que a aprendizagem vem hierarquizada no processo “psicogenético”, ou seja, o professor está para o aluno como um incentivador que pode oferecer dicas para melhorar a sua aprendizagem.

Cagliari diz que:

o aluno anda por si, com o professor atrás, constatando e incentivando no máximo através de dicas não muito claras, que a tarefa é seguir adiante, fazendo coisas novas, sem se preocupar com o resultado final, que teoricamente, sempre será atingido, dado a natureza humana e o esforço pessoal de cada aprendiz (1999, p. 2).

O autor diz que Ferreiro e Teberosky dividem o processo psicogenético em antes do silábico e depois do silábico, o que seria um erro, já que as crianças não sabem ainda ler e escrevem, de acordo com o que imaginam estar correto, não fazendo uma correlação entre letras e som e sons e letras. Cagliari (1999) afirma que os alunos, nas fases iniciais, fazem transcrições da fala, ou seja, fazem escolhas de letras, para a construção de palavras, como por exemplo: O A para bola (é um processo natural para a criança).

Ainda argumenta que: “[...] percebe-se que o caminho natural estabelecido pela psicogênese do letramento é falso e inconsistente como o que, de fato, acontece, privilegiando apenas alguns dados e deixando de lado outros” (CAGLIARI, 1999, p.3). A linguagem não é vista como um todo, e sim fragmentada apenas em conhecimentos superficiais, pois se elaboram perguntas correlacionadas à quantidade de letras e não ao que essas letras representam, não pensando em um significado e um significante, e por esse motivo são apresentadas conclusões equivocadas.

Para Soares, o termo *alfabetização* é um processo que se estende por toda a vida, e que precisa ser diferenciado entre *aquisição* e *desenvolvimento* da língua:

[...] é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo *alfabetização* designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever (2013, p.15).

Assim, *alfabetização*, para Soares (2013), é especificamente a aquisição do código escrito, que são as habilidades básicas de leitura e de escrita, a

representação de fonemas e grafemas e de grafemas e fonemas, ou seja, escrever e ler, relacionando sons e letras. A autora valoriza as práticas sociais que vão além de um simples domínio do sistema da escrita, não é apenas ler e escrever, mas é usar todo esse conhecimento que é adquirido, ao longo dos anos, para se comunicar, expressar-se em um contexto cultural.

“Não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (SOARES, 2013, p. 17). A alfabetização deve levar em conta os aspectos culturais, econômicos, sociais e entre outros, que inclui o enfoque da língua escrita como meio de autonomia/compreensão e expressão.

A autora ainda diz que o conceito de *alfabetização* é “um conjunto de habilidades” que é estudado de maneiras diferentes, por perspectivas distintas, o que pode causar inconsistências na sua definição.

Alfabetização é a ação de alfabetizar um indivíduo a ler e a escrever, e essa ação precisa ser desenvolvida em um contexto de alfabetismo (hoje letramento), não basta somente dominar a leitura e a escrita, mas se faz necessário fazer uso dessas habilidades, incorporá-las no dia-a-dia.

Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento (HAMZE, 2014, online).

Não é possível separar o conceito de *alfabetização* do conceito de *letramento*, pois um complementa o outro. Alfabetizado é o indivíduo que sabe ler e escrever e letrada é a pessoa que sabe ler e escrever e que utiliza essa habilidade em um processo dentro de uma demanda social, ou seja, trabalham diferentes formas de seus usos de leitura e de escrita na sociedade.

Ora, “a língua” como uma “essência” não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas, “os indivíduos que constituem o todo da população”. A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto – os falantes da língua (BAGNO, 2002, p. 23).



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

Há uma relação significativa entre a alfabetização e a língua falada, que revela que a língua é “uso”, uma vez que está em constantes modificações, recebendo interferências dos falantes da língua. A língua é também o “resultado do

uso” e não pode ser desprezada na construção da alfabetização, e sim em analisar as possibilidades de usar todo esse conhecimento de comunicação, em um contexto real.

De modo geral, é possível dizer que a *alfabetização* vem sofrendo modificações e que muitos pesquisadores têm contribuído para novos métodos, material didático, nos procedimentos de ensinar a ler e a escrever. É fundamental não restringir apenas a alfabetização no campo da pedagogia e psicologia, como ocorreu durante muitos anos, pois essa aprendizagem pode conter problemas que geram o fracasso escolar, que distância a criança do dialeto padrão e o não padrão utilizado por ela.

Soares ainda diz que:

[...] é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização (2013, p. 65).

Assim, é preciso repensar a aquisição de uma língua escrita, já que os usos da língua têm atributos diferentes nas classes sociais a que a criança pertence e podem favorecer apenas aquelas que têm um contato maior com pessoas letradas, com livros, que ouvem histórias e as vão produzir, de acordo com o que vivenciam.

Os alfabetizadores precisam ter conhecimento das facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, no processo de alfabetização, para que possa explorar de seus alunos o conhecimento que já possuem e levar em conta a cultura desses alunos e, só assim, elaborar um material didático adequado para todos, o que evitará a discriminação em sala e proporcionará uma alfabetização do “alfabetizar letrando”.

2.2 Letramento – significados e tendências

Anteriormente, afirmou-se que o termo *alfabetização* é a ação de ensinar a ler e a escrever, a capacidade que um indivíduo tem de decodificar sinais

gráficos em sons (leitura) e a capacidade de codificar os sons da fala em sinais gráficos (escrita).

O termo alfabetismo é o “estado” ou “condição” que um indivíduo assume, quando desenvolve/aprende a ler e a escrever e que foi criado para se opor ao termo analfabetismo (aquele que não sabe ler e escrever). Alfabetismo é uma realidade que vai além da leitura e da escrita como fica explícito em:

[...] só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-se a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 2013, p. 29).

O indivíduo que aprendeu a ler e a escrever passa a adquirir um “estado” ou “condição” de práticas culturais da leitura e da escrita, o que o torna diferente da pessoa alfabetizada, vai além de simplesmente juntar palavras e fazer decodificações.

O termo *alfabetismo* deu lugar à palavra *letramento*, que foi dicionarizada no Brasil, em 2001, e passou a ser o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou ainda, o estado ou condição de usar essas habilidades em práticas sociais.

O conceito de *letramento* se dá com a tradução da palavra da língua inglesa *literacy* que, por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que significa *letra*. É uma palavra nova que foi criada, a partir do termo da Língua Inglesa:

[...] trata-se sem dúvida da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*. [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto* tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequência sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição*, linguístico e até mesmo econômico; do ponto de vista social. [...] O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2009, p.17-18).

Traduzindo o termo *literacy*, encontramos a seguinte definição: “condição de ser letrado”. Em inglês, o sentido do termo *literacy* veio do estado ou condição de ser *literate*, ou seja, daquele não só saber ler e escrever, mas que tem habilidade de ler e escrever. Essas duas palavras juntas, *literate* e *literacy*,

correspondem à pessoa que domina a leitura e a escrita e é a condição daquele indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas que faz uso da leitura e da escrita.

Pode-se dizer que *letramento* é um fato novo, que se traduzimos literalmente a palavra *literacy* vamos encontrar: “**letra** – do latim *littera* e o sufixo – **mento**, que denota o resultado de uma ação” (SOARES, 2009, p.18). *Letramento* é a habilidade que um indivíduo possui de designar os usos da leitura e da escrita. É um conceito que amplia o termo *alfabetização*, pois vai além de ler e escrever, já que faz necessário trabalhar também com os usos dessas habilidades de codificar e decodificar:

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2007, p. 11).

O letramento tem início quando a criança começa a ter uma convivência com as distintas manifestações da escrita, ou seja, quando está em um contato direto com a sociedade, em que é possível ter acesso a placas, embalagens, revistas, rótulos. Quando a criança está em contato com esses materiais, ela inicia a sua participação nas práticas sociais em que a escrita está inserida e, a partir deste contato, e se prolonga por toda a vida:

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita [...]. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização (HAMZE, 2014, online).

No meio escolar, a criança precisa interagir com a escrita e com a leitura, de maneira contextualizada; fazer produções de textos que sejam significativas para elas; estar em contato com as práticas sociais do ler e escrever. O letramento engloba o aspecto sócio-histórico da aquisição do sistema escrito da sociedade, de maneira que não se pode separar os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, e sim considerá-los coerentes e coesos, em contextos simultâneos.

De modo geral, *letramento* é a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, considerando todos os contextos em que essas práticas estão envolvidas.

Kleiman define *letramento* como:

Outro argumento que justifica o uso do termo *letramento* em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que em certas classes sociais, **as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas**. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!”, está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de *letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (2004, p. 18 – grifos nosso).

A prática citada é comum quando a criança, em contato com um adulto, aprende a oralidade, passa a ter características da oralidade letrada, ou seja, consegue relacionar uma expressão verbal com uma situação de uma história escrita. O suporte do adulto, neste momento, é essencial para introduzir a criança no mundo da escrita, e pode-se dizer que essa criança está introduzida no “mundo da escrita com sucesso” (KLEIMAN, 2004, p. 18). O suporte de *letramento* que o adulto dá para a criança é essencial, pois além de melhorar a aquisição da oralidade, estimula a interação com a escrita.

A oralidade é um dos objetos de estudo da temática do *letramento*. Pode-se dizer que existem três momentos de influência da oralidade na escrita: o primeiro seria a linguagem do dia-a-dia na interação da criança com o adulto, que é estabelecido em um contato de fala, de conhecer palavras, de troca de informação; no segundo momento, temos a criança e a compreensão inicial de um texto na leitura individual, ela conta histórias imaginárias das situações que visualiza no livro e começa a identificar palavras, questionar aspectos da escrita; no terceiro momento, aprimora a reconstrução do texto, que é alavanca para o processo de construção textual futura da criança, quando passa a ter uma interação face a face da leitura e escrita na escola:

O texto é ainda visto por elas como um objeto que na hora da leitura passa a pertencer ao leitor. Assim, elas se apropriam do texto e o normatizam, ou seja, efetuam nele transformações de maneira a adequá-lo à hipótese que construíram sobre seu conteúdo (TERZI, 2004, p. 114).

A criança passa da fase de falar/pensar para a fase de pensar/ler/escrever, pois, nesse momento, já possui uma interação verbal constante com os adultos, o que permite “iniciar e dominar” oralmente, em partes, o sistema sintático da língua.

Temos outras agências de letramento, como a família, a igreja, entre outras, que mostram orientações diferentes de letramento:

Ler e escrever são processos frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. Mas há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita (SMITH, 1973, p. 117).

Uma pessoa pode ser capaz de ler um determinado texto, apenas decodificando as sílabas, como também pode ler e aprimorar as suas habilidades já adquiridas. Assim, podemos dizer que *letramento* é fazer a descoberta da leitura e da escrita, em que o ser humano consegue descobrir quem ele é e quem pode ser a partir da sua leitura e da sua escrita.

Existem vários questionamentos sobre o conceito de *letramento*. Ferreiro trata da sua rejeição pelo termo da seguinte forma:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio aquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003 apud COLELLO, 2014, p. 4).

A crítica da autora está na distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*, uma vez que Ferreiro considera alfabetização como “a aquisição de representação escrita de uma linguagem” (FERREIRO, 1988, p. 9). Assim, não é uma técnica de transcrição, mas sim a representação alfabética da linguagem, considerando o som e a escrita na sua produção. A autora vê a alfabetização como um processo em construção do conhecimento da escrita especificamente.

Na presente pesquisa, adota-se a perspectiva que não é possível alfabetizar sem letrar, os dois processos caminham simultaneamente na construção e na aquisição da leitura e da escrita:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando

deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada (HAMZE, 2014, online).

Alfabetizar letrando é um requisito básico no ensino, não se pode simplesmente aprender a ler e a escrever, sem utilizar essas práticas em um contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido.

O letramento é o diálogo do ato de ler e escrever, em um mundo cultural que possui valores, atitudes e crenças que serão transmitidos, por meio de uma linguagem escrita, valorizando o ler e o escrever, de maneira mais significativa do que o falar e ouvir.

2.2.1 Também é vez dos multiletramentos

A alfabetização e o letramento são conceitos diferentes, mas há, talvez, um elo para promulgar o conhecimento da leitura e da escrita na cultura humana. Dessa forma, a proposta do item é conceituar os multiletramentos, em uma perspectiva de educação inclusiva.

O conceito de *letramento* abrange várias habilidades ou conjunto de habilidades de um indivíduo letrado, ou seja, o *letramento* potencializa o uso das funções da escrita, da leitura, de imagens, bem como a mídia, a tecnologia e potencializa os cidadãos em uma sociedade de identidade e poder:

Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos moldados por sistemas e redes 'ecossociais' mais amplos [...]. Os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós - nossas percepções humanas, identidades e possibilidades - somos transformados juntamente com eles (LEMKE, 2010 [1998], online, [s.p]).

As “tecnologias mais amplas” envolvem novas práticas de letramento, ou seja, é preciso trabalhar com as mídias contemporâneas que são os *multiletramentos*, com o uso das novas tecnologias que vão além da leitura e da escrita, por meio de ferramentas cada vez mais inovadoras e modernas.



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

E como se dá a pedagogia dos multiletramentos? Em 1996, em um colóquio *do Grupo de Nova Londres* (GNL), um grupo de pesquisadores se reuniu em Nova Londres, e durante uma semana, discutiram, pesquisaram os letramentos

e fizeram a publicação de um manifesto intitulado de: “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”)” (ROJO, 2012, p.11-12).

O manifesto afirma a necessidade e a relevância da escola fazer uso dos novos letramentos da sociedade contemporânea, as novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), com o intuito de acrescentar no currículo escolar o uso, em sala de aula, deste mundo globalizado, da diversidade cultural que está cada vez mais presente na vida dos estudantes.

O novo conceito *multiletramentos* engloba o uso das novas tecnologias de comunicação, que amplia o conceito dos (multi)letramentos e enfatiza a cultura da população com os textos, em que ela se informa e se comunica:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas:

- (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas;
- (b) de análise crítica como receptor.

Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é seu caráter não multi, mais hiper: **hipertexto, hipermídias** (ROJO, 2012, p. 21).

O conceito de *multiletramentos* acolhe as atuais possibilidades de letramento, utiliza uma leitura e uma escrita da imagem, como por exemplo, o computador. O computador é uma mídia, que utiliza a escrita e pode ser chamado de “letramento avançado”, porque implica a leitura e a escrita de uma imagem que, ao ler e visualizar, cada indivíduo faz a sua interpretação, de acordo com a sua vivência, com o seu conceito de mundo.

A facilidade de acesso, nos processos comunicativos, cria novas práticas de leitura. A leitura abriga distintas linguagens, possibilitando a interação com os atuais letramentos que se dá através da escrita, da imagem e da oralidade. Assim, possui uma relação dentro do contexto/perspectiva dos multiletramentos.

De acordo com Rojo, inserem-se os multiletramentos na busca de linguagens híbridas, devido à combinação entre linguagens:

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de

linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (2008, p. 584).

As principais características do conceito são a interação entre (hiper)texto e (multi)letramento, ou seja, “depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores), [...] sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam” (ROJO, 2012, p. 23).

Os multiletramentos permitem criar textos, clips, vídeos, ideias que podem ser “compartilhadas” em um formato de hipertexto e hipermídias, podendo trabalhar com sonoridade, programas que fazem leitura e que são adaptados para pessoas portadoras de deficiências, facilitando a aprendizagem das mesmas:

Como afirma Lemke (2002), o hipertexto difere do texto impresso por não ser somente a justaposição de imagens e textos, mas por ter um *design* que permite várias interconexões, possibilidades diversas de trajetórias e múltiplas sequências. O hipertexto articula-se à multimodalidade, gerando novas interações em que palavras, imagens e sons estão linkados em uma complexa rede de significados, a chamada hipermodalidade ou hipermídia (ROJO, 2012, p. 37).

Os dispositivos tecnológicos se tornam cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e, por isso, é chamado de “pedagogia dos multiletramentos”. Por meio de ações respaldadas no *multiletramento*, destacamos a facilidade do acesso dos portadores de deficiência visual na “aprendizagem digital”.

A partir de um laptop que contém um sistematizador de voz que faz a leitura de textos na tela, facilita-se o acesso das crianças cegas à escrita e à leitura. Embora o Braille seja uma ferramenta que inclua os alunos e possibilita o domínio da leitura e da escrita, possui algumas limitações que não são encontradas nas ferramentas digitais. “A criança acha chato ler em Braille e está migrando para outras tecnologias” (ISTOÉ, 2010, online); diz o professor Vítor Alberto Marques, do *Instituto Benjamin Constant*.

Atualmente existem vários instrumentos que facilitam e mediam a aprendizagem, são elas: os livros digitais (que contam com a ferramenta Mecdaisy); o audiolivro; os celulares e tabletes.

Os livros digitais contam com o software Mecdaisy, desenvolvido pela UFRJ e pelo MEC, que permitem a leitura/audição de livros que contém o formato Daisy (Digital Accessible Information System – Sistema Digital de Acesso à Informação), e possibilita o acesso a livros, promovendo uma interação com o



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

estudante, a partir da narração em áudio, ou ampliação dos caracteres que facilita a leitura. A ferramenta possibilita a impressão de livros em Braille, faz descrições de

imagens, gráficos e promove a sensação nos alunos de folhear virtualmente as páginas lidas:

A informação é disponibilizada em voz humana ou sintetizada e também corre na tela do computador. A pessoa cega aciona as teclas e, enquanto o texto aparece na tela, ouve os comandos que elas representam, como avançar e recuar na leitura e fazer anotações e marcações. É como se a pessoa cega folheasse virtualmente a obra (ISTOÉ, 2010, online).

Todas as orientações são feitas verbalmente pelo sistema, que orienta e localiza os termos, as palavras, cria legendas e torna a navegação mais fácil e acessível. Essa ferramenta foi disponibilizada pelo MEC e oficialmente faria parte do currículo escolar a partir de 2011, para jovens devidamente matriculados, a partir do 6º ano, para as disciplinas de português, história, geografia, ciências e línguas estrangeiras.

O *audiolivro*, também chamado de *audiobook*, é uma ferramenta que auxilia o sistema braille, pois possui uma dramatização e toda uma estrutura de trilha sonora e efeitos especiais que leva à verdadeira inclusão, já que os alunos se sentem dentro da história, vivenciam e imaginam todas as cenas narradas:

A diferença mais marcante entre um audiolivro e o Livro Falado é a mesma carga de emoção posta na leitura, já que é impossível interromper uma leitura artística para citar, por exemplo, início e fim de aspas ou soletrar uma palavra de idioma estrangeiro sem comprometer a estética da apresentação. Em termos mais técnicos, o Livro Falado é uma Tecnologia Assitiva, cujo objetivo é o acesso à informação com o mínimo de interferência de interpretação de terceiros e o Audiolivro é um desdobramento artístico de uma obra literária, não significando que uma pessoa cega não possa utilizar este último, caso deseje (JESUS, 2011, online).

Para tratar das questões de inclusão de cegos, é relevante articular o *livro falado* (que tem como principal característica o acesso à informação sem interferências) com o *audiolivro* (que promove o desdobramento artístico da dramatização e da descrição em detalhes para o ouvinte).

Para os celulares, é possível baixar aplicativos de softwares que disponibilizam sistema de voz (Georgie), que facilitam enviar e receber mensagens de texto, despertador com lembretes de voz (Voice Over), localização e auxílio ao deslocamento (Look Tel), contador de dinheiro (Tandera Dinheiro), entre outras

funções que promovem a facilidade ao acesso da informação bem como ajudar os deficientes visuais através dos comandos de voz ser independentes.

Em tabletes, também é possível ter acesso a livros, ler arquivos, acessar a internet, e-mail, uma vez que, com o sintetizador de voz, o leitor de tela auxilia o acesso dessas informações.

Todas ferramentas são relevantes para promover a interação do mundo globalizado com os deficientes, são programas que incluem e possibilitam um mundo de oportunidades para os cegos. É um avanço na área da informática que proporciona um grande aliado no ensino-aprendizagem dos portadores de deficiência visual:

A informática estimula o desenvolvimento cognitivo, aprimora e potencializa a apropriação de ideias, de conhecimentos, de habilidades e de informações que influenciam na formação de identidade, de concepção da realidade e do mundo no qual vivemos. É uma importante ferramenta de equiparação de oportunidades e promoção de inclusão social. Embora seja mais desenvolvida ou difundida na área de deficiência visual, apresenta outras possibilidades de aplicação no caso de deficiência física, sensorial e/ou mental, incapacidade motora, disfunções na área da linguagem, entre outras (BRASIL, 2007, p. 53).

A informática, bem como os suportes feitos para proporcionar o processo de ensino-aprendizagem dos deficientes, são ferramentas valiosas que promovem a inclusão e precisam ser inseridas nas salas de aulas, em situações reais de uso e do ambiente escolar.

Assim, é possível proporcionar uma alfabetização multiletrada que desenvolve a capacidade cognitiva e estimula o ambiente escolar. As ferramentas multiletradas ampliam as portas do conhecimento e proporcionam uma interação com as práticas sociais letradas, afastando o preconceito e o isolamento desses indivíduos.

2.3 Alfabetização e letramento de portadores de necessidades visuais

A proposta do item é conceituar a *alfabetização* e *letramento* de portadores de necessidades visuais.

A escola é fomentadora de linguagem, é ela que introduz a criança no mundo da escrita e da leitura. A criança cega precisa ser alfabetizada no sistema braille ou com o material ampliado. A maioria dos deficientes visuais possui o aspecto cognitivo preservado, por isso apresenta facilidade de assimilação,

memorização e compreensão do processo de alfabetização, ou seja, são capazes de compreender da mesma forma/maneira que as crianças ditas normais.

A diferença na alfabetização e letramento dos deficientes visuais são os recursos que elas devem utilizar, uma vez que empregam a máquina braille e o sistema ampliado, softwares específicos que auxiliam na aprendizagem, ferramentas de áudio descrição e materiais adaptados com texturas variadas. São os recursos que garantem parte da eficiência da aprendizagem dos alunos.

Já com a criança cega, a linguagem visual não tem significado, e ela passa a ter contato com a leitura e a escrita, na maioria das vezes, somente com o seu ingresso no Ensino Fundamental, onde vai necessitar de um tempo maior que as outras crianças para se apropriar do método Braille e se utilizará dos sentidos táteis e auditivos, para elaborar noções e conceitos da alfabetização (MARCUSCHI, 2004, p. 17).

A alfabetização e o letramento de portadores de deficiência visual ainda são feitos, por métodos táteis. Nas fases iniciais do ensino-aprendizagem, as crianças cegas são expostas a atividades táteis com materiais de diversas texturas (liso/áspero, entre outros), letras móveis (de EVA e lixa), materiais que estimulem o tato e facilitam a aprendizagem futura do método braille.

Muitos recursos didáticos são construídos pelos próprios professores, que iniciam o processo de exploração da percepção tátil, auditiva, olfativa e oral. Dentro dos materiais *olfativos*, é possível trabalhar com perfumes, plantas e odores diversificados; os materiais *orais/ auditivos* são estimulados, a partir da áudio descrição, dos livros áudio-visuais e filmes que possuem áudio descrição. É através dessas ferramentas que as crianças iniciam a própria ampliação da visão de mundo.

O aluno deficiente visual possui algumas características no desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, elas precisam de um tempo maior para assimilar os conceitos, de estimulação contínua do professor e do grupo familiar para sentir-se confiante na aprendizagem e na descoberta do mundo a sua volta.

Durante o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, o aluno cego não possui as mesmas condições de interação com as práticas sociais letradas como as crianças “ditas normais”, porque sem a motivação da leitura e da escrita a criança pode ter um retardamento da alfabetização.

Ao contrário da criança que enxerga, a cega demora a conceber a ideia de leitura e escrita. Muitas vezes, só entra em contato com esse universo no período escolar, e isso inevitavelmente retarda seu processo de alfabetização (GIL, 2000, p. 43)

É importante que os pais ao perceberem que a criança possui a deficiência visual, procurem recursos já aos dois, três anos de idade para que possam ser estimulados os outros órgãos de sentidos e assim não ocorrerá o retardamento da alfabetização.

A aprendizagem dos deficientes visuais, dentro de uma sala do ensino regular, proporciona, ao aluno, uma ampliação do conhecimento, porque com a troca de experiência com os outros alunos, a criança cresce com menor barreira de “preconceito” e passa a confiar mais em si mesma. Aumenta o seu autoconhecimento e amplia as sua consciência corporal.

Gil (2000), diz que como o material braille não é atraente ao tato da criança, muitas vezes não é fácil despertar o interesse, e por isso, precisa da interferência e do estímulo do professor e dos familiares para que a criança não desista da aprendizagem. “A educação precisa investir com vigor no desenvolvimento integral da criança, utilizando técnicas e recursos específicos para promover a aprendizagem pelo sistema braille” (GIL, 2000, p. 44).

O papel do professor é relevante para o desenvolvimento do aluno cego. É ele que acompanhará a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio do aluno, proporcionando experiências com a leitura e com materiais concretos, para a aprendizagem de conteúdos abstratos. Assim, o professor conseguirá ver os avanços do seu aluno nas práticas de alfabetização e letramento, bem como facilitará a sua integração.

De modo geral, é relevante que o deficiente visual esteja em um ambiente propício à aprendizagem e o papel do professor é mediar o acesso à leitura e à escrita. Por isso, os profissionais precisam receber orientações específicas, subsídios e respaldo, para que possam receber os alunos portadores de necessidades visuais, inseri-los em práticas sociais letradas e desenvolver o seu potencial.

3 Oralidade

A proposta do capítulo é apresentar concepções sobre a *oralidade*, na relação da fala com a escrita como práticas sociais, bem como a relevância da *oralidade* na alfabetização e letramento.

Até os anos 70, os estudos realizados sobre a oralidade e a escrita consideravam-nas como opostas (dicotômicas) e prevalecia a noção de que a escrita ocupava posição superior à fala. A partir dos anos 80, há uma mudança de perspectiva e a fala e a escrita passam a ser vistas como um “conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2004, p. 15).

Para Galembeck (2009), a fala era tida como não planejada, dispersa, enquanto a escrita era vista como planejada, coesa, ligada à cultura de um povo. A escrita era considerada perfeita, trazendo o desprestígio da fala, que era vista como lugar do improvisado e do corriqueiro. Porém, para o autor, “fala e escrita podem ser empregadas em situações variadas”. Por exemplo, um bilhete tende a ser informal como um recado oral, já um texto científico é formal.

No contexto atual, as práticas de letramento e oralidade são concebidas como atividades complementares e interativas dentro das práticas sociais e culturais, pois estão fundamentadas nos *usos* e não o contrário. Marcuschi afirma que:

Pouco importa que a *faculdade da linguagem* seja um fenômeno *inato*, universal e igual para todos à moda de um órgão como o coração o fígado e as amígdalas, o que importa é o que *nós fazemos* com esta capacidade (MARCUSCHI, 2004, p. 16 – grifos do autor).

Como fala e escrita são consideradas práticas sociais, entende-se que os usos que fazemos da língua vão determinar a variação linguística em todas as suas manifestações. A escrita não consegue reproduzir fenômenos da oralidade como a prosódia, a gestualidade e movimentos dos olhos e do corpo, porém, possui elementos que não existem na fala, como tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos que são como mímicas representadas graficamente, por isso, não deve ser considerada a representação da fala.

Ambas, oralidade e escrita, permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínio abstrato, variações estilísticas, sociais, entre outras.

As práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e do letramento numa sociedade, portanto a relação entre ambas pode ser colocada no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas.

No caso da comunicação escrita feita em tempo real pela Internet (bate-papos), temos o exemplo de comunicação mista, que utiliza oralidade e escrita. Sendo assim, a simultaneidade temporal que era atribuída somente à fala, já é possível, devido à tecnologia do computador. Observa-se, então, uma nova forma de relacionamento com a escrita.

Partindo do princípio de que são os *usos* que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2004, p. 9).

De acordo com Marcuschi (2004), a oralidade e o letramento são considerados práticas sociais, e a fala e a escrita são consideradas modalidades de uso da língua.

A *oralidade* é uma prática social interativa que se apresenta sob variados gêneros textuais sonoros; pode aparecer de maneira formal ou informal em variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral (povos sem escrita) ou de oralidade secundária (povos com escrita). O povo brasileiro, por exemplo, é um povo de oralidade secundária devido ao uso intenso da escrita.

O *letramento* envolve diversas práticas da escrita na sociedade, nas suas variadas formas. Desde o indivíduo analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, consegue fazer cálculos, distingue as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas e nem lê jornal, até o indivíduo que escreve romances. “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2004, p. 25).

A *fala* é uma forma de produção textual-discursiva, na modalidade oral (plano da oralidade) e que não necessita de tecnologia. Tem como características o

uso da língua, na forma de sons significativos, aspectos prosódicos e muitos recursos expressivos como a gestualidade e os movimentos do corpo.

A *escrita* é um modo de produção textual-discursiva que se caracteriza por sua grafia e por seus recursos pictóricos (plano dos letramentos). Pode apresentar unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas. Esta modalidade de uso da língua é complementar à fala.

De acordo com Marcuschi (2004), linguistas tradicionais como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985), Ochs (1979), faziam análises relacionadas ao uso da língua (fala vs escrita), sob a perspectiva da *dicotomia*. A dicotomia estrita faz uma análise voltada para o código (prescritivismo) e é representada pela denominada norma culta. Divide a língua falada e a língua escrita em blocos distintos, como podemos ver no Quadro 1:

Quadro 1- Dicotomias estritas

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: MARCUSCHI, 2004, p. 27.

As dicotomias não se preocupam com os usos discursivos, nem com a produção textual. Separam forma e conteúdo, conduzindo o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. Uma das conclusões do estudioso é a de que a fala possui menor complexidade que a escrita. Para o teórico, a dicotomia estrita considera a “fala como lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”, tratando-se, assim, de uma visão que não atende às discussões sobre fala e escrita no contexto contemporâneo.

Outra perspectiva que trata das relações entre fala e escrita é a perspectiva dialógica, que tem como característica a visão sociointeracionista. Este



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

modelo afirma que a língua é um fenômeno interativo e dinâmico. A perspectiva permeia o presente trabalho.

A visão interacionista analisa as diversidades das formas textuais produzidas pela conversação e formas textuais em monólogos; a compreensão na

interação face a face e entre leitor e texto escrito. Algumas características dessa perspectiva estão no quadro seguinte:

Quadro 2- Perspectiva sociointeracionista

fala e escrita apresentam

dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: MARCUSCHI, 2004, p. 33.

Preocupa-se com a produção de sentido em contextos sócio- históricos e culturais, além de considerar os fenômenos cognitivos, que possibilitam a produção de coerência pelo leitor/ouvinte sobre o texto recebido. Pode-se concluir que as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não são lineares, pois demonstram o dinamismo baseado no *continuum*. É possível demonstrar que produzimos diversos textos em condições naturais nas várias formas discursivas nas duas modalidades.

O gênero textual *fala* (GF) e o gênero textual *escrita* (GE) se cruzam, formando um domínio misto, como por exemplo, um noticiário televisivo, em que o texto escrito é passado para o leitor, oralmente. Isto significa que a fala e a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, ambas variam. Portanto, as relações entre a língua falada e a língua escrita podem ser compreendidas quando são observadas no contínuo dos gêneros textuais.

3.1 Oralidade, alfabetização e letramento

A proposta do item é apresentar a capacidade de aprendizagem do deficiente visual, bem como analisar as suas percepções no convívio social através da oralidade.

Em seus estudos, Vygotsky analisa as “dificuldades” da criança e a necessidade de aproveitar as potencialidades e qualidades dela. Na sua concepção precisamos do outro (a mediação), para aprender e apreender o mundo, pois a aprendizagem inclui relações entre pessoas. O outro é quem fornece os significados que nos permitirão pensar o mundo a nossa volta:

A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência (NUERNBERG, 2008, online).

O desenvolvimento é pensado como processo em que constam a maturação do organismo, o contato com a cultura que a humanidade produz e as relações sociais. O Outro é quem nos orienta no processo de apropriação de cultura. É um processo que se dá de fora para dentro, sendo a linguagem seu centro:

Na realidade, o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais (NUERNBERG, 2008, online).

Em relação à coleta de informações realizadas junto a crianças com deficiência visual, constata-se que essas crianças têm de utilizar os outros sistemas sensoriais para conhecer o mundo, ou seja, elas utilizam o tato e a audição (o olfato e o paladar são utilizados em menor proporção) para substituir a visão, para que consigam construir seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

O desenvolvimento cognitivo dos cegos na idade adulta é equivalente ao desenvolvimento das pessoas videntes. Destaca-se que, mesmo com dificuldade de acesso à informação, as crianças cegas podem construir seu desenvolvimento, a partir dos sistemas sensoriais de que dispõem, através de vias alternativas e diferentes daquelas dos videntes. Na visão vygotkiana, as crianças não videntes devem construir um sistema psicológico que *compense* suas deficiências. A *compensação* não quer dizer que a falta da visão provoca atrofia dos outros sentidos, ou seja, não significa que os cegos tenham maior sensibilidade tátil ou olfativa que os videntes, mas que aprenderam a utilizar melhor esses sentidos, para

finalidades diferentes das finalidades dos videntes. Ela demonstra a plasticidade do sistema psicológico humano, ao utilizar vias alternativas para sua aprendizagem:

Assim, por exemplo, as primeiras palavras das crianças cegas correspondem àqueles objetos que podem conhecer mediante os sistemas sensoriais de que dispõem. Enquanto os videntes aprendem logo nomes referentes a animais, as primeiras palavras dos cegos correspondem fundamentalmente a objetos domésticos. As limitações de acesso à informação fazem com que tenham certos problemas na generalização e na formação de categorias, sobretudo daqueles objetos de difícil acesso para eles, como, por exemplo, os animais ou os veículos (OCHAÍTA; SPINOSA, 1999, p.159).

Pode-se afirmar que as crianças cegas ou com deficiência visual não têm problemas no desenvolvimento da linguagem, mesmo apresentando características específicas (ausência da visão) de acesso à informação já que seu desenvolvimento fonológico é considerado normal. Essas características específicas e o contexto (seu ambiente familiar, o nível de instrução dos seus pais, sua escola etc.), em que a criança se desenvolve, devem indicar o tipo de intervenção educacional.

Os autores que estudaram o desenvolvimento da comunicação verbal nas crianças não-videntes afirmam que elas utilizam grande número de imitações, repetições e rotinas, e que existem problemas na utilização de pronomes pessoais e possessivos na conversação.

Todos os trabalhos analisados (ver Ochaíta, 1993) detectaram problemas na utilização correta dos pronomes “eu” e “você”, “meu” e “seu”, tanto em situações de conversa como de jogo simbólico. Tal problema reflete as dificuldades que apresenta, na ausência da visão, a compreensão das mudanças de papéis que se produzem na conversa (OCHAÍTA; SPINOSA, 2004, p. 159).

As crianças não-videntes não conseguem reproduzir as cenas da vida cotidiana, da mesma maneira que as videntes, por isso, elas utilizam imitações verbais para desenvolver jogos com troca de papéis. A utilização de símbolos, a substituição de objetos se desenvolvem da mesma maneira em cegos e videntes, porém até os três anos de idade as crianças deficientes têm dificuldade em “descentrar a ação de si mesmas para centrá-las em algum objeto simbólico” (OCHAÍTA; SPINOSA, 1999, p.160).

As ações descentralizadas são aquelas que a criança não consegue distinguir, ou seja, como está fora do seu alcance visual, a criança tem algumas dificuldades de assimilação dos conceitos “eu / você”, e precisa desenvolver e ampliar a linguagem oral nas habilidades de falar e ouvir.

É possível observar que a falta de visão deixa uma lacuna na criança que precisa ser preenchida através do “despertar” dos outros sentidos e, principalmente, da troca de informações do ouvir/falar.

De modo geral, o ambiente com estímulos auditivos favorecem o desenvolvimento da atenção, da fala, do ouvir, da concentração, estímulos que precisam ser exercitados desde as fases iniciais da criança, proporcionando o sucesso educativo da criança.

3.2 Oralidade mediatizada e cenários sonoros

Anteriormente, afirmou-se que a oralidade é uma prática social interativa, que pode acontecer de maneira formal ou informal, dependendo do seu contexto de uso, e que letramento e oralidade são considerados atividades complementares, que permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínio abstrato e variações estilísticas.

A proposta desse item é apresentar concepções sobre a oralidade mediatizada em cenários sonoros e a sua relevância para o ensino aprendizagem de deficientes visuais.

A oralidade mediatizada é a relação entre a apresentação de textos que são previamente organizados pela escrita (oralidade secundária), em meios auditivos e audiovisuais que justapostos por elementos sonoros se tornam uma “escrita oralizada”.

Silva (1999, p. 50) diz que, “palavras, voz e sonoplastia se adaptam para entreter, informar, persuadir um receptor cada vez mais dinâmico” , ou seja, o texto falado em cenário sonoro ganha vida, cor e juntamente com todo o aparato cênico criado, estabelece sentidos/significações ao texto performatizado.

No texto oralizado, é possível perceber que as palavras ganham vida e se transformam em personagens da ação, que possui a capacidade de encantar o ouvinte, despertar imagens sensoriais ou sinestésicas (que irá atingir todos os sentidos e provocará sensações diversas) e prender a sua atenção para o desenvolvimento dos acontecimentos.

Para Silva (1999, p. 54), a escrita é surpreendida pela organização coordenada da palavra oral, ou seja, a escrita na sua estrutura do código dá lugar à intervenção da voz e passa a possuir uma identidade diferente, como fica claro em:

Ao se elaborar um texto para ser oralizado, ou seja, que conte com a intervenção da voz, de antemão devemos ter em mente que, ao final, teremos “algo” diferente do que fora elaborado a partir da escrita. Até mesmo um texto que em princípio não é pensado em termos de oralidade, ao ser vocalizado adquire materialidade e, portanto, identidade diferente.

A voz é fio condutor para a construção do texto oralizado. É ela que constrói o cenário, os personagens, as emoções. Ela possui uma diversidade de sons e variações, ou seja, através do ritmo, da entonação é capaz de proporcionar vários sentidos aos ouvintes e assim tornar sensível o sentido da palavra.

E como criar cenários sonoros? É possível ampliar conceitos em cenário sonoro?

O cenário sonoro desenvolve a imaginação do ouvinte, ou seja, já que não se utiliza a percepção visual entre o emissor e o receptor, é preciso “criar imagens visuais” e transformar os sons escutados em imagens acústicas.

O ouvinte se deixa conduzir por vozes que lhe remetem a fatos e situações e isso faz com que a percepção e o imaginário criado de cada um seja uma experiência única e participativa, assim como ocorre durante a leitura (NUNES, 2000, p. 89).

A percepção do ouvinte é única, cada ouvinte possui uma relação com a mensagem ouvida e cria um “meio cego” (que se caracteriza pela criação de um mundo acústico da realidade, que através de sons compõem a sonoplastia) que são palavras do texto oralizada, ou a própria voz.

Quando utilizamos a linguagem oral, é possível roteirizar a fala com aquilo sobre o que se fala, ou seja, o locutor faz um roteiro do que será dito e constrói os sons que são associados às palavras oralizadas. “O produtor tem como meta utilizá-lo de tal forma que possibilitem ao ouvinte identificar objetos e imaginários associados” (SILVA, 1999, p. 76).

Na musicalização de um poema (conforme anexo A), ao ouvirmos o som de um monstro se aproximando, imediatamente criamos imagens acústicas, sem a necessidade de construir conceitos isolados, ou seja, imaginamos a cena descrita pelo locutor e criamos a situação narrada através do conhecimento que já possuímos.



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

Geralmente este conjunto de ruídos articulados são trabalhados para ficarem em segundo plano, como “fundo sonoro”, paralelamente à música e

à performance do locutor, pois devido ao seu aspecto referencial, na maioria das vezes, os ruídos estão subordinados a intenções do texto oralizado e da música. [...] Os ruídos, quando explorados dentro de uma estrutura narrativa, representam acusticamente uma passagem temporal de uma ação para outra. Em seu estado real ou transformado musicalmente, o ruído pode impulsionar a ação da peça radiofônica com muito maior intensidade do que no palco do teatro: pode explicá-la ou aprofundá-la muito mais intensamente do que poderia fazer qualquer diálogo (SILVA, 1999, p. 77)

O texto oralizado ganha um fundo musicalizado que permite ao ouvinte criar imagens e explorar os aspectos auditivos, ou seja, amplia a visão de mundo através da criação de imagens que podem ser sentidas em todas as partes do corpo humano.

Assim, a oralidade mediatizada em cenário sonoro é um “veículo” que converte os conceitos em matéria sonora, que é personalizada com cores, sentimentos e emoções que o ouvinte possui.

No trabalho com os deficientes visuais, este recurso representa o “mundo para os ouvidos”, uma vez que a partir da construção das imagens descritas pelo locutor, a criança verbaliza os seus sentimentos e amplia a visão de mundo que possui.

De modo geral, a oralidade mediatizada é uma ferramenta que precisa ser trabalhada em conjunto com as práticas de alfabetização e letramento, uma vez que intensifica a aprendizagem e amplia a construção da visão de mundo dos alunos deficientes visuais e dos alunos com visão normal e auxilia na memorização de conceitos.

3 Uma fala que vale também pela escrita: relatos de experiências

A proposta do capítulo é apresentar os relatos de experiências com professoras da rede municipal de ensino de Franca e com os alunos portadores de deficiência visuais, em práticas de alfabetização e letramento.

Para verificar o fazer pedagógico junto a crianças portadoras de deficiência visual (DV), foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de questionários com quatro professores, sendo uma delas DV.

As professoras entrevistadas, atualmente trabalham em escolas municipais da cidade de Franca/SP, que atendem aos alunos de inclusão,

portadores de deficiência visual que frequentam a classe de ensino regular. Para manter a integridade das professoras, vamos utilizar números cardinais para representá-las, em suas descrições profissionais.

A professora 1, atualmente é uma professora de uma sala de 5º ano (4º série) do ensino fundamental e possui trinta e dois anos de experiência na rede municipal de ensino, como alfabetizadora.

A professora 2, atualmente é professora de duas salas de 1º ano do ensino fundamental (manhã e tarde), e possui quinze anos de experiência na rede municipal de ensino de Franca/SP, como alfabetizadora.

A professora 3, atualmente é professora de uma sala de Educação Infantil – Fase II e uma sala de Recuperação Paralela, no contraturno, atendendo a alunos do 2º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem. Possui quinze anos de experiência na rede municipal de ensino de Franca/SP.

A professora 4 é DV, atualmente é alfabetizadora em braille pela rede municipal de ensino de Franca/SP, atendendo a crianças com deficiência visual, no contraturno, preparando-as para que possam frequentar as salas de ensino regular, apoiando e orientando os professores que recebem essas crianças, como inclusão na sala de aula.

O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras , com quatorze perguntas abertas, com os temas: alfabetização, letramento, recursos pedagógicos para DV, ambiente escolar, ferramentas didáticas de aprendizagem e oralidade. Constatamos que as respostas das três professoras foram parecidas em todos os aspectos de ensino-aprendizado dentro da sala de aula. A professora DV diverge em alguns aspectos, uma vez que possui uma experiência diferenciada e especializada sobre o assunto.

Nas questões que tratam do tema *alfabetização*, as três professoras conceituaram o “*alfabetizar*” como o desenvolvimento de ler, decodificar o signo e extrair as informações de um texto, para atingir um objetivo, bem como o direito de aprender a ler e a escrever, seja no braille ou não. A professora DV possui um enfoque no método braille, no desenvolvimento do toque, uma vez que as crianças precisam tocar com as pontas dos dedos as letras e as palavras, para compreender a escrita.

Nas questões que tratam do conceito de *letramento*, as professoras possuem a mesma opinião, pois “letrar um cego é proporcionar, a ele, acesso à leitura e à escrita, desenvolvendo a autonomia social e caminhos que permitam a eles terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade”. Através da escrita, os DV podem se comunicar e expressar a sua opinião sobre qualquer assunto.

Nas questões que tratam da oralidade, as três professoras veem a fala como uma ferramenta primordial, na comunicação professor-aluno, pois facilita o processo de entendimento da criança, amplia a visão de mundo que elas possuem sobre conceitos abstratos. Um ambiente que é rico de estímulos orais é um diferencial qualitativo para os alunos DV, que conseguem interagir nas práticas. A professora DV enfatiza a fala do professor apenas para explicar elementos abstratos, direcionar e orientar, pois assim as crianças são capazes de expressar as suas ideias com clareza e objetividade, uma vez que são trabalhados os seus sentidos remanescentes e assim superam a ausência da visão.

Os recursos metodológicos utilizados para a alfabetização dos DV foram adaptados pelas professoras, muitas confeccionaram materiais como: o alfabeto com lixa de várias texturas, com areia, para desenvolver o tato já nas fases iniciais. O sistema braille é introduzido para a alfabetização, mas, à medida que as dificuldades foram surgindo neste processo, outros recursos e materiais foram aprimorados para atender e ampliar a alfabetização dos alunos e, assim, proporcionar o acesso às tecnologias avançadas.

Para trabalhar o tato, as professoras utilizam materiais que podem ser palpáveis, letras móveis de EVA, de lixa, diversas texturas, folhas de plantas, cascas de árvores, terra, pedra, diversos tipos de papéis, materiais para contagem como palitos, material dourado, tampinha de garrafa, sólidos geométrico etc. O olfato também é explorado com a ajuda de frutas, perfumes, plantas e odores diversificados. Todos os materiais ampliam o conhecimento e a visão de mundo dos alunos, dentro das salas de aula.

A escola deve trabalhar em parceria com a família, pois este é um fator essencial para uma educação de sucesso. É preciso transmitir segurança e

tranquilizar a família para que a criança não deixe de vivenciar esta fase da vida dentro do ambiente escolar.

De modo geral, podemos observar que as professoras têm uma relação de afeto com os alunos DV, e que criam e testam todos os recursos, para proporcionar, aos alunos, um ambiente verdadeiramente favorável à aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de terem dificuldades com os materiais didáticos que utilizam, proporcionam, aos alunos, uma vivência de interação com os demais colegas de classe, desenvolvendo a autonomia e a independência, para que tenham um futuro promissor.

4.1 Relatos de experiências em práticas de alfabetização e letramento em cenário sonoro

A proposta do item é apresentar os relatos de experiências obtidas com cinco alunos deficientes visuais, em práticas de alfabetização e letramento em cenário sonoro.

A pesquisa de campo foi realizada no Centro Universitário de Franca - Uni-FACEF, com cinco crianças deficientes visuais (DV), no Laboratório de Áudio e contou com a presença do professor mediador RF, com a presença da professora DV e a sua auxiliar e a professora orientadora, que nos auxiliou na aplicação da atividade (ANEXO A).

As atividades aplicadas tiveram o objetivo de desenvolver estratégias orais letradas, por meio da construção de sons e imagens, além de trabalhar a contextualização espacial e temporal, a atenção, a concentração, a participação e a criatividade dos alunos, auxiliando na ampliação do conhecimento que o deficiente visual tem do mundo. A atividade foi dividida em três momentos: em um primeiro momento, houve uma contação de história sobre o rádio e sobre cenários sonoros. No segundo momento, a ampliação de conceitos através dos sons e, por último, a gravação de histórias contadas pelos alunos em cenário sonoro.

No primeiro momento, foram trabalhados três poemas: *O monstro do banheiro*, de Ricardo Silvestrin; *A casa*, de Vinicius de Moraes e *Papai Noel*, de Elias José, os poemas foram musicalizados e descreviam as “imagens” contidas.

Os alunos ouviram duas vezes cada texto e, em seguida, ampliávamos os sons, ou seja, através de sons diversos relacionados com o poema as crianças criavam outro final para a história e verificamos que eles possuem uma visão de mundo através dos sons ao seu redor.

Cada som tinha relação com o contexto da poesia selecionada, e o professor mediador inseria novos sons que representavam a situação vivida com as situações do cotidiano.

Durante a leitura do texto *O monstro do banheiro*, foram apresentados sons assustadores que provocaram, ao mesmo tempo, reações de medo e riso nas crianças. “Solicitamos, aos alunos, que recriassem o último verso do poema e, cada um deles descreveu diferentes possibilidades para o que viria a ser o monstro do banheiro, como por exemplo: “um fantasma”, “um leão”, um “extraterrestre”, um “avião”, o “Cascão”, um “bebê”:

PM: Alguém chorando, oh::,

A1: é memo... é um bebê

A2: [não, mas num é muito bebê não..

PM: Não é mesmo, esse bebê já está mais grandinho:: Deve ter uns 3, 4 anos.

Os alunos criaram um “venticoptero” (mistura de ventilador com helicóptero), que poderia ser o monstro do banheiro:

RF: Vou ligar o ventilador...

A1: Esse ventilador tá quebrado...

PM: [tá quebrado mesmo, olha: o barulho dele::

A2: Tá parecendo um helicóptero

RF: é um “venticoptero”.

A2: Sabe o que eu inventei agora, enquanto que ele faz vento, ele voa::, é: um vento forte! Pode ser um “venticoptero” mesmo.

A construção dos sons foi feita simultaneamente com a produção oral das crianças, o que despertou um grande interesse, uma vez que, queriam escutar sempre mais e ampliavam a construção do poema, buscando dar um sentido a um texto de “horror”.

O poema *A casa*, foi lido pelo professor mediador, e como já era um texto conhecido pelas crianças, elas completavam as frases do poema, e ao final cantaram um trecho. A construção das imagens foi feita, a partir do que poderia

estar dentro da casa, como copos, panelas, portas que abrem e fecham, barulho de champagne “chuva fervente” caindo no copo (fala dos alunos):

RF: Que som é esse?

A1: É champagne... rapaz:: esse aí tá fervendo mesmo:: tá parecendo uma chuva caindo fervente... ((rindo))

RF: Uma chuva fervente

Os alunos fazem diferença do barulho do sapato de salto em carpete e piso, ao ouvir o som de uma pessoa andando:

RF: Tem alguém vindo aí...

A1: Parece sapato de salto alto

A2: [é mesmo!

RF: É uma mulher andando?

A1: é salto alto... dá pra perceber o barulho oh::

RF: O chão é de madeira ou não?

A1: É sim.

A2: Não, parece que é de piso mesmo...

Os DV questionaram como seria a casa de um extraterrestre, e as perguntas feitas pelas crianças foram: Será que o monstro fala? Como é um monstro? Será que é verde? Será que tem cadeira na casa? E mesa? Toda esta construção foi feita através de sons que representavam a situação e enfatizavam a “visita” do monstro.

O poema *Papai Noel* também foi musicalizado e lido com as crianças. Em um primeiro momento, foi contextualizado o poema, e as crianças falaram sobre os seus sentimentos no Natal, falaram da beleza desta data, dos pensamentos positivos, dos amigos, dos irmãos, da família e de tudo que representa esta data. Em um segundo momento, fizemos a construção de caixas de presente “possivelmente” trazidas pelo papai Noel, com folhas de papel (que representavam a abertura dos embrulhos), e os alunos deveriam imaginar qual presente teria dentro da caixa e qual som representava este objeto. Os alunos pediram os seguintes presentes: “trem de ferro” de brinquedo (musicalizado com o respectivo som), um “cachorro” (musicalizado com o respectivo som), um “pintinho” (musicalizado com o respectivo som), uma máscara de mergulho (musicalizado com o som de uma pessoa caindo dentro da água) e “uma boneca” (musicalizado com o som de um bebê chorando).

O professor mediador apresentou variados sons distintos para os alunos e permitiu que as crianças fizessem comentários sobre o que estavam ouvindo e, a partir deste momento, os alunos fizeram a construção de “imagens”, por meio de descrições.

A primeira descrição foi de uma pessoa de chapéu, dançando na rua, com um guarda chuva e dançou por várias horas até jogar o chapéu para longe. Esta imagem foi musicalizada com som de chuva e vento. Ao ouvir uma musica circense, as crianças identificaram imediatamente um “circo” e citaram os componentes do circo como: “palhaços”, “malabaristas”, “equilibristas”, “bailarina”, “elefantes”, “animais”, em geral. Um dos alunos comentou que não é permitida a apresentação de animais no circo. Neste momento, é inserido o som da sirene da polícia, o que provoca comentários entre os alunos.

O professor mediador é questionado pelos alunos sobre o barulho da sirene, com a pergunta: Será que o bombeiro e a polícia tem os mesmos sons?, e o professor mostra a diferença das sirenes, através do som de cada uma, ao mesmo tempo que a professora DV (que acompanha o trabalho) responde que são sons diferentes.

Após a apresentação e a descrição de imagens através do som, percebemos que as crianças já possuíam um repertório de conceitos e com esta atividade foi possível ampliar e sanar algumas dúvidas existentes. Iniciamos o terceiro momento que foi a gravação de histórias contadas pelos alunos em cenário sonoro.

Em um primeiro momento, os alunos ficaram envergonhados e não queriam fazer a gravação, mas depois que o primeiro aluno a fez, todos queriam escutar a sua própria voz “gravada”. A gravação foi feita, a partir de uma história vivenciada pelas crianças, que falava sobre família, escola, amizades, animais, situações do cotidiano dos alunos. Os alunos gravaram as suas histórias no Laboratório de Áudio e, ao ouvir a história contada por eles, o professor mediador foi inserindo sons e musicalizando a história. Ainda, uma das crianças cantou a música *Maria*, emocionando os professores e a nós pesquisadoras.

Durante a audição das gravações, notamos que os alunos ficaram emocionados ao escutar a própria voz, em um cenário sonoro.

Observamos atenciosamente a reação dos alunos e as impressões relatadas por eles, a capacidade que possuem de construir imagens através dos sons conhecidos e dos não conhecidos, bem como a dimensão de pessoas, de marcas, de lugares e sensações. Os alunos conhecem os sons ao seu redor, conhecem o movimento através da audição o que facilitou a construção dos poemas e a sua ampliação. E, além de tudo, ampliam os elementos que enriquecem as histórias e dão a elas, sentido.

Conclusão

Retomando o objetivo inicial da pesquisa que foi observar a oralidade na alfabetização e letramento de deficientes visuais, bem como a construção e ampliação da visão de mundo, através do desenvolvimento de estratégias orais letradas, por meio da construção de sons e imagens, empregando para tanto, recursos de cenários sonoros, é possível apresentar algumas considerações.

A pessoa com deficiência visual não é menos desenvolvida que as pessoas que possuem uma visão normal, ao contrário, ela estabelece uma relação com o mundo, à sua volta, empregando habilidades táteis, sonoras e olfativas, e a partir desta relação, inicia o processo de exploração do mundo e reconhece diferentes situações de oralidade.

A criança cega está inserida em um ambiente de situações reais de uso da escrita e da leitura, que são adaptadas no seu contexto de utilização, ou seja, os materiais de alfabetização e letramento ganham uma nova estrutura para que se explorem os sentidos e assim aproximem os alunos da leitura e da escrita em práticas culturais letradas.

A oralidade, nas fases iniciais da criança, é um “sistema visual de simbolização” que codifica e traduz a língua para o deficiente. O indivíduo é capaz de imaginar, através da voz, cria imagens e constrói a sua visão de mundo pela oralidade. A leitura passa a ser articulada pela voz que condiciona o processo da escrita (já procedido pela oralidade).

O papel do professor, durante este processo de construção dos conceitos, é relevante uma vez que “áudio descreve” as atividades aos alunos pela oralidade, criando imagens que são significativas de conceitos.

Nota-se que as professoras entrevistadas possuem muita dedicação para promulgar a alfabetização e o letramento através de materiais diversificados, muitas vezes, confeccionados por elas, para que essas crianças possam manipulá-los e assim estar em um ambiente repleto de práticas sociais letradas. Ainda é relevante a aprendizagem do sistema braille para os cegos, uma vez que assim vão escrever e ler, mas de forma diferente.

Por meio da pesquisa de campo, foi possível constatar que as crianças possuem uma percepção auditiva “ampliada” do ambiente a sua volta, são capazes de diferenciar pessoas através da voz, distinguir sons que estão à sua volta e são capazes de construir imagens através de descrições.

As atividades construídas em cenário sonoro levaram os alunos a construir variadas situações, sejam aquelas vivenciadas no cotidiano ou aquelas imaginárias. As crianças fizeram construções repletas de significado e exploraram os recursos oferecidos pela atividade proposta. O trabalho com os cenários sonoros trouxe a “imaginação sonora” dos alunos, o fundo sonoro dos poemas intensificou as ações “dramática falada” e assim foi possível dar um novo olhar para os poemas musicalizados.

A musicalização dos poemas trabalhou com os outros sentidos dos alunos, ultrapassando as barreiras da visão e permeando a visão imaginária dentro da proposta de “imagens auditivas” e constatamos que a construção imaginária dos alunos é rica de sentido.

Os alunos fizeram uma escuta atenta dos poemas musicalizados e adentraram em um universo permeado de conhecimento, ampliando de outras formas/maneiras os temas abordados. O professor mediador da atividade estabeleceu sentidos/significações dando vida aos poemas e com o recurso da sonoplastia dinamizou o contexto dos poemas. O objetivo foi atingindo, uma vez que os alunos conseguiram através do “ouvir”, imaginar as situações e criaram novas

situações para finalizar os poemas, conseguindo descrever o ambiente e narrar os fatos, assim associando imagens aos sons.

Verificamos que os alunos possuem um conhecimento aguçado do mundo e que a falta da visão não os impede de conhecer o mundo ao seu redor, uma vez que são capazes de diferenciar marcas, cheiros, barulhos e são ativos no contato com o outro.

Durante a atividade, as palavras ganharam vida e provocaram diversas sensações nos alunos, o que ajudou no desenvolvimento da atividade e nas histórias produzidas pelos alunos, que ficaram a vontade durante todo o processo.

Os deficientes visuais são crianças que possuem um olhar além da cegueira, são vitoriosos na construção do conhecimento, porque através de outras percepções conseguem construir verdadeiras práticas sociais letradas.

Referências

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. 4. ed. São Paulo. 1995.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BENTES, Nilda de Oliveira. *Vigotski e a educação especial: notas sobre suas contribuições*. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/41/31>> Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. *Alfabetização: Práticas e reflexões subsídios para o alfabetizador*. Brasília. 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/32889100/Alfabetizacao-Praticas-e-reflexao>> Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. *Pró letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC, 2007.

_____. *Atendimento educacional especializado – Deficiência Visual*. Brasília. 2007.

_____. *Marcos político-legais da Educação Especial: na perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *A cartilha e a leitura*. Unicamp; CNPq, 1988.

_____. Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu: por um construtivismo não psicogenético*. Unicamp; CNPq, 1999.

_____. Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 4 ed. São Paulo. 1992.

COLLELO, Silvia M. G. *Alfabetização e Letramento: repensando o ensino da língua escrita*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 13 mar. 2014.

DOMINGUES, C. A. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. 2010.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. *A oralidade na escrita: marcas da língua em textos escolares*, 2009. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/a_oralidade_na_escrita_marcas_da_lingua_falada_em_textos_paulo_de_tarso.pdf> Acesso em: 14 jun. 2014.

GIL, Marta. (Org.) *Cadernos da TV Escola – Deficiência visual*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância. 2000.

HAMZE, Amélia. *Alfabetização ou Letramento?* Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>> Acesso em: 25 mar. 2014.

ISTOÉ. *É o fim do Braille? Tecnologias facilitam acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato*. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/107318_E+O+FIM+DO+BRAILE> Acesso em: 13 mar. 2014.

JESUS, Patrícia Silva de. *Livros sonoros: audiolivro, audiobook e livro falado*. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>> Acesso em: 28 ago. 2014

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 1999. cap.1, p.21-34.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext> Acesso em: 28 ago. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V.R. *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011.

MENDONÇA, Onaide S. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>> Acesso em: 09 maio 2014

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NUERNBERG, Adriano Henrique. *Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual*, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

NUNES, Márcia Vidal. *Rádio e política: do microfone ao palanque: os radialista políticos em Fortaleza (1982 - 1996)*. São Paulo: Annablume, 2000.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, César [et al.] *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2004. cap. 8, p. 151-170.

ROJO, Roxane H. Rodrigues; MOURA, Eduardo [orgs.]. *Multiletramento na escola*. São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da. *Rádio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica*. São Paulo: Annablume, 1999.

SMITH, F. *Psycholinguistics and reading*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed., São Paulo: Contexto, 2013.



SILVA, A.G.; SILVA, E.P.; OLIVEIRA, S.F.P.

TERZI, S.B. *Ruptura e retomada na comunicação: o processo de construção da leitura por crianças da periferia*. (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2004.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. *Leitura e conhecimento prévio*, 1991. Disponível em: <w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r2/revista2_3.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.

TOMAZ, Marina Vargas; FRATARI, Maria Helena. *Imagens da não visão: o ensino multissensorial de artes para alunos com deficiência visual*. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/32-pos-grad.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Cidade de Havana: Pueblo y Educación, 1989.

ANEXO A

ATIVIDADE 1

Procedimentos:

- 1) Leitura do poema, de forma dramatizada, com exceção do último verso.
- 2) Solicitar que os estudantes completem o poema, construindo o último verso.

- 3) Atividade de compreensão do texto e do gênero – horror
- 4) Construir o cenário sonoro com o Prof. Fadul, de modo a produzir sentido, por meio de sons e efeitos sonoros. (Atividade de contextualização espacial e temporal. Ainda, produção textual com organizações discursivas descritivas e narrativas).

O monstro do banheiro – Ricardo Silvestrin

Dessa vez
ele está lá,
o monstro do banheiro.
Vou abrir a porta
sem gritar
e o verei
de corpo inteiro.
- Um, dois, três e já:
é só o chuveiro.

ATIVIDADE 2

Ler o texto, de forma dramatizada, e realizar os seguintes procedimentos:

- 1) Solicitar que os estudantes coloquem móveis, utensílios domésticos, aparelhos eletrônicos, portas, janelas e animais na casa. (Com a ajuda do contexto sonoro).
- 2) Solicitar que os estudantes equipem um palácio do conto de fadas.
- 3) Solicitar que os estudantes equipem uma casa de um ET.

A casa – Vinícius de Moraes

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero

Na Rua dos Bobos
Número Zero

ATIVIDADE 3

Ler o poema, de forma dramatizada, e solicitar o seguinte procedimento:

- 1) Pedir para os alunos imaginarem que o Papai Noel trouxe 5 caixas, contendo presentes. Desembrulhar as caixas e descrever os presentes (com o auxílio do Prof. Fadul).

Papai Noel – Elias José

Papai Noel
Eu sei que não tem.
Mas no Natal fico quietinho
Esperando meu presente.
O que é que tem?
Peço o presente antes,
Muito antes do Natal
Quando o ano começa,
Já fico namorando o presente
Em toda loja que passo.
Só que não tem graça
Presente na loja.
A gente olha de graça,
Mas não é da gente,
É do dono da loja.
Mas, de repente,
O Natal chega
E o presente fica diferente,
Fica todo encantado,
Não sei bem
O que presente tem,
A gente.
Acho que é uma saudade,
Um sonho antigo
E a fantasia com papai Noel
Que fazem o presente mais presente
E só da gente.